



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

ENSINO DE LÉXICO E TEXTO DESCRITIVO

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didáctica da Língua Portuguesa no 1.º e
2.º Ciclos do Ensino Básico**

Noémia Maria Gonçalo Pacheco

2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

ENSINO DE LÉXICO E TEXTO DESCRITIVO

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didáctica da Língua Portuguesa no 1.º e
2.º Ciclos do Ensino Básico**

**Orientadores: Professora Doutora Otília Sousa
Prof. Doutora Adriana Cardoso**

Noémia Maria Gonçalo Pacheco

2011

A linguagem é central em educação: é pela linguagem que organizamos a experiência, é pela linguagem que partilhamos o que pensamos com outros, é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos, é através da língua que ensinamos e aprendemos.

(Sousa 2010: 111)

Agradecimentos

À Professora Doutora Otília Sousa pelo seu rigor científico, pelo apoio incondicional e pelas palavras de incentivo proferidas ao longo do percurso.

À Prof. Doutora Adriana Cardoso pelo seu rigor científico e pelo seu apoio.

À minha mãe a quem devo TUDO.

Aos meus irmãos, Carlos, Ana e Carmen, que sempre me apoiaram e motivaram na prossecução dos meus objectivos.

À minha sobrinha, Ana Rita, pelo seu carinho, pela compreensão, pelo incentivo e pelo apoio.

À minha amiga Celeste, que me permitiu partilhar a sala com ela, colaborando activamente em tudo que lhe pedia.

Aos alunos que participaram activamente em todas as actividades propostas.

Resumo

O desenvolvimento de competências lexicais está intimamente relacionado com o sucesso académico, prevalecendo uma relação mais estreita entre sucesso escolar e conhecimento lexical do que entre sucesso escolar e nível/capacidade intelectual (Florin 2002).

O presente estudo ocupa-se, por um lado, do ensino explícito de léxico, enquanto condição fundamental no processo de desenvolvimento de aquisição de novos conteúdos lexicais e, por outro, da escrita do texto descritivo, porque se entende ser uma tipologia textual muito presente no quotidiano das crianças. A abordagem foi feita a partir de elementos e/ou situações próximas dos alunos, de forma a gerar aprendizagens significativas nos mesmos.

A hipótese de que se parte nesta investigação é a de que o ensino explícito, sistemático e progressivo de léxico constitui uma mais valia para a produção de textos. O trabalho de intervenção foi desenvolvido numa escola da periferia de Lisboa com sujeitos a frequentar uma turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA). Estes sujeitos têm conhecimentos incipientes de léxico e revelam dificuldades na produção escrita.

Os principais objectivos do estudo são: i) identificar as vantagens do ensino explícito e sistemático do léxico; ii) identificar o impacto da aprendizagem de novas palavras na escrita dos alunos; iii) demonstrar que com o ensino explícito do léxico o aluno melhora a escrita de textos descritivos.

Os resultados da investigação mostram que, efectivamente, o ensino explícito e sistemático de léxico origina qualidade na produção escrita. Assim, no que diz respeito ao léxico, houve ganhos nos vários domínios, nomeadamente no que diz respeito à diversidade e densidade lexical.

Relativamente à escrita de texto verificam-se ganhos em termos de extensão, mecanismos de coesão, relações lexicais e macro e microestrutura do texto descritivo. Em relação à dimensão notacional registam-se aprendizagens importantes a nível da frase, do período e do parágrafo.

Este trabalho mostra que o ensino explícito e sistemático de léxico (Calaque 2004, 2008) tem um papel fundamental na produção escrita (Dias e Sousa 2001) e que o

ensino da escrita, segundo a abordagem do processo (Bereiter e Scardamalia 1987), tem impacto no desenvolvimento textual dos sujeitos.

Palavras – chave: didáctica da língua portuguesa; léxico; texto descritivo; escrita

Abstract

The development of lexical competence is closely related to academic success, a closer relationship between school success and lexical knowledge prevails over the school success and level / intellectual capacity (Florin, 2002).

The present study deals , on the one hand, with the explicit teaching of the lexicon, as a key condition in the development process of acquisition of new lexical content, and secondly, with the writing of descriptive text, because it is understood to be a very present textual typology in the daily life of children. The approach was made from the elements and / or situations close to the students, so as to generate significant learning in them.

The starting hypothesis of this research is that the explicit, systematic and progressive teaching of lexicon is an added value to the production of texts. The intervention work was developed in a school in the periphery of Lisbon with individuals attending an Alternative Curriculum Course class (ACC). These individuals have incipient lexicon knowledge and have difficulties in the written production. The main objectives of the study are: i) identify the advantages of systematic and explicit teaching of lexicon, ii) identify the impact of learning new words in students' writing, iii) demonstrate that the explicit teaching of lexicon improves the writing of descriptive texts.

Research outcomes show that, effectively, explicit and systematic teaching of the lexicon leads to quality in the written production. Thus, with regard to the lexicon, there were gains in the several domains, namely with regard to the diversity and lexical density.

Regarding to text writing there are gains in terms of extension, cohesion mechanisms, lexical relations and macro and microstructure of the descriptive text. Regarding the notational dimension there are important learning at the level of sentence, period and paragraph.

This paper shows that explicit, systematic teaching of lexicon (Calaque 2004, 2008) plays a key role in the written production (Dias and Sousa 2001) and that the teaching

of writing, according to the process approach (Bereiter and Scardamalia 1987), has impact on the textual development of the individual.

Keywords: portuguese language didactics; lexicon; descriptive text; writing

Índice

1. Introdução	1
1.1. Questões de investigação	1
1.2. Contexto da investigação-acção	3
1.3. Estrutura do trabalho	3
2. Enquadramento teórico	5
2.1. Léxico	5
2.1.1. Definição de léxico	5
2.1.2. Léxico e vocabulário	5
2.1.3. Léxico activo e léxico passivo	6
2.1.4. O que significa conhecer uma palavra	6
2.2. Aquisição e desenvolvimento lexical	7
2.2.1. Crescimento lexical	7
2.2.2. Conteúdo das primeiras palavras produzidas	8
2.2.3. Aquisição do significado	9
2.2.4. Aquisição das relações semânticas entre palavras	10
2.2.5. Interação entre desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento cognitivo	10
2.2.6. A importância da interação e do contexto na aquisição do léxico	11
2.2.7. Importância do ensino explícito do léxico na escola	12
2.3. Semântica lexical	13
2.3.1. Relações de hierarquia	13
2.3.1. Relações de parte-todo	14
2.3.2. Relações de semelhança-oposição	14
2.3.3. Estrutura lexical	15
2.4. Ensino do léxico	17
2.4.1. Importância do meio envolvente e da escola na aquisição/aprendizagem do léxico	17
2.4.2. Importância da aquisição do léxico para as outras aprendizagens (competências da leitura e escrita)	17
2.4.3. Caracterização do ensino do léxico	18
2.4.4. Como deveria ser o ensino do léxico nas nossas escolas	20
2.5. Texto descritivo	22
2.5.1. Texto e textualidade	22
2.5.2. Tipologias textuais e texto descritivo	24
2.5.3. Estrutura do texto descritivo	25
2.5.4. Marcas linguísticas do texto descritivo	26

2.5.5. Dificuldades na produção de texto descritivo.....	27
2.5.6. Ensino do texto descritivo	29
3. Estudo empírico: enquadramento metodológico.....	32
3.1. Natureza do estudo	32
3.2. Caracterização dos sujeitos	33
3.3. Concepção e implementação do projecto de investigação-acção	35
4. Apresentação dos resultados	38
4.1. Tema-título, subtematização e perspectiva	38
4.1.1. Tema-título	38
4.1.2. Aspectualização e subtematização	39
4.1.3. Perspectiva	43
4.2. Expansão do Grupo Nominal	45
4.2.1. Pressupostos e critérios adoptados na análise	47
4.2.2. Apresentação dos resultados.....	50
4.3. Tipos de verbos	56
4.4. Tempos gramaticais.....	61
4.5. Articuladores discursivos ou conectores	63
4.6. Relações semânticas entre unidades lexicais	67
4.7. Variedade e riqueza lexical	79
4.7.1. Medida – palavras	79
4.7.2. Diversidade lexical	81
4.7.3. Densidade lexical – palavras plenas.....	86
4.7.4. Total de palavras plenas	89
4.8. Frases simples e frases complexas	92
4.9. Orações simples, coordenadas e subordinadas.....	93
5. Discussão dos resultados	103
6. Conclusão	106
Referências Bibliográficas.....	109
Anexos	114
Anexo 1 - Textos da 1.ª recolha.....	114
Anexo 2 - Textos da 2.ª recolha.....	117
Anexo 3 – Sequência didáctica – léxico	123
Anexo 4 – Sequência didáctica – retrato e auto-retrato	139
Anexo 5 – Sequência didáctica – descrição de espaços exteriores - jardim	150

Anexo 6 – Plano de acção	164
--------------------------------	-----

Índice das tabelas

Tabela 1: Compreensão vs produção	7
Tabela 2: Hiperonímia	13
Tabela 3: Nacionalidade dos sujeitos	34
Tabela 4: Organizadores espaciais - 2.ª recolha - valores absolutos	44
Tabela 5: Classificação dos GN quanto à sua extensão	48
Tabela 6: Classificação da variedade dos elementos que ocorrem no GN	49
Tabela 7: Número de GN por nível - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos	50
Tabela 8: Variedade dos elementos que ocorrem no GN - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos	53
Tabela 9: Tipos de verbos - 1.ª recolha - valores absolutos	57
Tabela 10: Tipos de verbos - 2.ª recolha - valores absolutos	59
Tabela 11: Tempos gramaticais - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos	61
Tabela 12: Articuladores discursivos ou conectores - 1.ª recolha - valores absolutos ..	64
Tabela 13: Articuladores discursivos ou conectores - 2.ª recolha - valores absolutos ..	66
Tabela 14: Hiperónimos - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos	68
Tabela 15: Hipónimos - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos	68
Tabela 16: Holónimos e merónimos - 1.ª recolha - valores absolutos	76
Tabela 17: Holónimos e merónimos - 2.ª recolha - valores absolutos	76
Tabela 18: Holónimos e merónimos - 1.ª recolha - relações estabelecidas por cada aluno	77
Tabela 19: Holónimos e merónimos - 2.ª recolha - relações estabelecidas por cada aluno	77
Tabela 20: Número de palavras diferentes - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos	82
Tabela 21: Proporção dos adjectivos em relação ao número de palavras plenas - 1.ª e 2.ª recolha	89
Tabela 22: Média de palavras por oração - 1.ª recolha	101
Tabela 23: Média de palavras por oração - 2.ª recolha	102

Índice dos gráficos

Gráfico 1: Número de GN por nível - 1.ª e 2.ª recolha - valores percentuais	51
Gráfico 2: Variedade dos elementos que ocorrem no GN - 1.ª e 2.ª recolha - valores percentuais	53
Gráfico 3: Tipos de verbos - 1.ª recolha - valores percentuais.....	57
Gráfico 4: tipos de verbos - 2.ª recolha - valores percentuais	59
Gráfico 5: Articuladores discursivos ou conectores - 1.ª recolha - valores percentuais	64
Gráfico 6: Articuladores discursivos ou conectores - 2.ª recolha - valores percentuais	66
Gráfico 7: Hipónimos - 1.ª recolha - valores percentuais.....	69
Gráfico 8: Hipónimos - 2.ª recolha - valores percentuais.....	69
Gráfico 9: Número de palavras por texto - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos	80
Gráfico 10: Média de palavras por texto - 1.ª e 2.ª recolha - Valores absolutos.....	80
Gráfico 11: Número de palavras diferentes - 1.ª e 2.ª recolha - valores percentuais ...	82
Gráfico 12: Total de palavras plenas - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos.....	87
Gráfico 13: Nomes - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos.....	87
Gráfico 14: Verbos - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos.....	88
Gráfico 15: Adjectivos - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos	88
Gráfico 16: Palavras Plenas - 1.ª recolha - valores absolutos	90
Gráfico 17: Palavras Plenas - 2.ª recolha - valores absolutos	91
Gráfico 18: Frases simples e frases complexas - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos..	93
Gráfico 19: Tipo e número de orações - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos.....	95
Gráfico 20: Orações - 1.ª recolha - valores absolutos	97
Gráfico 21: Orações - 2.ª recolha - valores absolutos	98

1. Introdução

1.1. Questões de investigação

O léxico é um instrumento essencial da língua, pois é através dele que se tem acesso ao conhecimento nos vários domínios do saber (Calaque 2004). Assim, o léxico constitui-se numa ferramenta fundamental em todas as aprendizagens, ferramenta esta que, segundo Calaque (2004), tem sido trabalhada, em contexto sala de aula, de forma pontual e ao serviço de outras aprendizagens, tal como a leitura e a escrita, descurando-se a importância de um ensino explícito e sistemático do léxico como factor de sucesso académico.

Um ensino rico, diversificado e explícito do léxico e a exposição repetida a palavras novas constituem factores fundamentais no desenvolvimento lexical, com repercussões na compreensão da leitura e alargamento de ferramentas e recursos de escrita (Duarte 2007).

Para a mesma autora, o conhecimento lexical promove o sucesso escolar: leva a uma maior compreensão leitora e a uma aquisição de ferramentas imprescindíveis à escrita. “O texto, do ponto de vista enunciativo, é ancorado num contexto que o explica e o legitima, constituindo, com todos os textos partilhados dentro de uma comunidade um património discursivo que constrói a identidade dessa comunidade” (Sousa & Costa 2010: 74). Assim, e para as mesmas autoras, o ensino da escrita deve partir de contextos significativos, de forma a facilitar o processo complexo que comporta a compreensão e a produção de textos escritos. Este processo exige um ensino explícito de texto e de mecanismos de textualização. Subjacente a esta metodologia de trabalho, está a orientação do professor, a reflexão e a partilha como actividades basilares do processo de produção e compreensão (Sousa & Costa 2010).

Com o presente trabalho de investigação-acção, pretende-se contribuir para o estudo das relações que se podem estabelecer entre ensino explícito do léxico e desenvolvimento de competências de escrita, nomeadamente de textos descritivos.

A hipótese de que o ensino explícito, formal e sistemático de léxico é fundamental: i) na aquisição de novos vocábulos; ii) no sucesso académico; iii) no esbatimento de diferenças entre meios sociais diferentes (favorecidos e desfavorecidos) é sustentada

por vários autores que defendem que existe uma relação estreita entre o domínio de vocabulário rico e diversificado e sucesso escolar (Sim-Sim 1998; Florin 2002; Duarte 2007; Calaque 2008).

Por sua vez Boch (2004) defende que a articulação da aprendizagem de léxico com as actividades de produção de texto seria uma vantagem para as aquisições lexicais e qualidade literária da escrita.

Com base na hipótese de que um ensino explícito de léxico produz efeitos positivos no desenvolvimento da expressão escrita, concretamente na escrita de textos descritivos, procedeu-se à delimitação de dois tópicos do conhecimento: i) estrutura do texto descritivo; ii) análise da estrutura da frase e da relação semântica entre palavras.

Do ponto de vista da didáctica da escrita do texto descritivo, optou-se pela estrutura defendida por Adam e Petitjean (1989), não descurando a coesão e coerência textual preconizada por Beaugrande (1980) e Beaugrande e Dressler (1981), citados por Silva (2008). Na análise da estrutura da frase, foi considerada a complexidade sintáctica dos textos, nomeadamente ao nível do grupo nominal e da frase. Ao nível das relações semânticas entre palavras, foram analisadas as relações de hiperonímia/hiponímia e holonímia e meronímia presentes nas produções dos alunos.

As questões que orientaram este projecto de investigação-acção foram:

- i) Como promover o desenvolvimento lexical dos alunos em idade escolar?
- ii) Existe alguma correlação entre desenvolvimento lexical e desenvolvimento da competência textual?
- iii) Como promover o desenvolvimento da competência textual dos alunos?

De forma a dar resposta a estas questões, construiu-se um desenho experimental estruturado em três fases: i) diagnose com um pré-teste (doravante, 1.ª recolha); ii) intervenção pedagógica; iii) pós-teste (doravante, 2.ª recolha), que se aplicou numa turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA).

A partir dos elementos recolhidos, estruturou-se a análise e discussão dos dados, que são os principais contributos para a resposta às questões acima formuladas.

1.2. Contexto da investigação-acção

A intervenção pedagógica decorreu numa escola da periferia de Lisboa, num bairro que acolhe emigrantes de vários continentes, sobretudo do continente africano.

No ano lectivo 2010/2011, foi criada pela primeira vez no agrupamento uma turma de PCA, que, tal como o nome indica, é uma turma composta por crianças que supostamente não conseguem acompanhar com sucesso o currículo nacional. É uma turma caracterizada pelo insucesso e comportamentos considerados pouco adequados.

Durante o tempo da intervenção pedagógica, a mestranda exerceu, na turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA), funções de professora de apoio educativo, o que lhe permitiu coadjuvar a professora titular de turma e assim implementar o projecto de investigação-acção.

Para que as aprendizagens fossem integradas e significativas, optou-se por desenvolver um trabalho a partir do tema integrador da turma, numa perspectiva interdisciplinar: Hortofloricultura.

A implementação do projecto teve como suporte um conjunto de sequências didácticas. As sequências didácticas apresentam um percurso definido em função de um conjunto de actividades devidamente estruturadas que visam um desenvolvimento integrado de várias competências (Silva 2010).

Para familiarizar as crianças com o texto descritivo e para conhecimento da estrutura e da hierarquia subjacente a esta tipologia textual, foram analisados textos de autor, a partir dos quais se gerava a reflexão e a discussão oral que servia de mote ao trabalho escrito. A leitura de textos de autor contribuiu, também, para a aquisição de novos vocábulos, ao mesmo tempo que evidenciava a estrutura e organização do texto descritivo.

1.3. Estrutura do trabalho

O trabalho está organizado em seis capítulos, seguidos de um conjunto de anexos.

No capítulo 2, introduzem-se as principais questões teóricas em torno do ensino do léxico e do texto descritivo, com a finalidade de contextualizar a questão geral de investigação.

O capítulo 3 é dedicado à explicitação do desenho experimental e da fundamentação da metodologia adoptada no estudo.

No capítulo 4, apresentam-se as principais questões decorrentes da análise dos resultados, procedendo-se a uma análise qualitativa e quantitativa dos textos produzidos pelos alunos na 1.ª e na 2.ª recolha. A um nível mais global, analisam-se o tema-título, mecanismos de subtematização e de construção de perspectiva. Estes são aspectos que contribuem para a estruturação do texto descritivo. A um nível mais local, estudam-se: expansão do grupo nominal; nomes e tipos de verbos; tempos gramaticais e relações semânticas entre unidades lexicais. O estudo de orações, de organizadores espaciais e de conectores (*grosso modo*, articuladores discursivos) fica a meio caminho entre a estruturação do texto e os mecanismos que a nível mais local participam da coesão textual.

Relativamente à primeira parte do estudo, foi feita uma análise aos seguintes aspectos: tema-título, subtematização e perspectiva; expansão do grupo nominal; nomes e tipos de verbos; tempos gramaticais; organizadores espaciais e conectores (articuladores discursivos); relações semânticas entre unidades lexicais. No que diz respeito à segunda parte do estudo empírico, foi feita uma análise aos textos tendo em conta os seguintes itens: medida das palavras (n.º de palavras por texto, n.º de palavras diferentes, nomes, verbos, adjectivos, total de palavras plenas e proporção dos adjectivos em relação ao número de palavras plenas); orações (n.º de orações, tipos de oração); frases (n.º de frases simples, n.º de frases complexas, proporção frases simples e proporção frases complexas).

O capítulo 5 é destinado à discussão dos resultados obtidos no projecto de investigação-acção.

Por último, no capítulo 6, é apresentada a conclusão, que integra sugestões para o ensino do léxico e da escrita.

2. Enquadramento teórico

2.1. Léxico

2.1.1. Definição de léxico

O léxico pode ser definido como o conjunto de todas as palavras, concretas e virtuais, de uma língua. Assim, o léxico engloba todas as palavras atestadas, as palavras possíveis, as construídas de acordo com as regras gramaticais e com as unidades morfológicas possíveis, bem como as palavras que se deixaram de usar (cf. *Dicionário Terminológico*).

Assim sendo, o léxico de uma língua não é contável: não é possível especificá-lo ou registá-lo em documentos oficiais, devido à sua natureza virtual e ao conhecimento individual que cada falante tem das palavras. Desta forma, o conhecimento lexical torna-se parcialmente diferente de falante para falante, dependendo do meio sócio-económico de origem, do nível de escolarização, da actividade profissional de cada um, dos seus gostos, do meio em que vive, da idade, do sexo: o léxico é algo que vai sendo acrescentado e desenvolvido ao longo de toda a vida (Correia 2009).

De acordo com o exposto, conclui-se que o léxico é uma área em aberto, uma vez que os recursos disponíveis para a formação de novas palavras são vastos e a possibilidade de formação de novas palavras é uma realidade e uma necessidade: os falantes vão adequando o seu discurso aos contextos e às necessidades sentidas quer no trabalho, quer nas suas relações inter-pessoais, o que significa que o conhecimento das palavras e a sua utilização são fortemente influenciados pelo contexto vivencial dos sujeitos (Sim-Sim 1998).

2.1.2. Léxico e vocabulário

Léxico e vocabulário são dois conceitos distintos. Enquanto o léxico é composto pelo conjunto de todas as palavras possíveis numa determinada língua, o vocabulário reporta-nos para o conjunto de palavras usadas num determinado contexto e numa determinada situação. Estas palavras são atestadas num determinado registo de língua e permitem a comunicação entre os falantes da mesma língua. Calaque (2008: 1),

citando Picoche (1997), refere que o léxico é “l’ensemble des mots de la langue” enquanto o vocabulário é “l’ensemble des mots utilisés par un locuteur dans des circonstances données.”

2.1.3. Léxico activo e léxico passivo

O léxico activo é o conjunto de palavras que efectivamente usamos, enquanto o léxico passivo engloba as palavras que conhecemos e/ou reconhecemos, mas que não usamos. Parece ser consensual que o número de palavras que conhecemos e/ou reconhecemos é sempre muito superior àquele que temos a oportunidade de usar num determinado período de tempo e num determinado contexto. Assim, o léxico passivo é sempre mais vasto do que o léxico activo, o que nos permite uma atitude interpretativa muito mais lata e interventiva.

De salientar que quer o léxico passivo, quer o léxico activo evoluem ao longo da vida do sujeito. Contudo, é nos primeiros anos de vida que o crescimento lexical atinge o seu máximo. Na literatura, salientam-se como períodos em que o desenvolvimento lexical é muito intenso: o período entre os 18 e os 42 meses (Sim-Sim 1998) e durante toda a escolarização (Owens 2008).

2.1.4. O que significa conhecer uma palavra

Ao falarmos de léxico, coloca-se uma questão evidente: O que significa conhecer uma palavra?

Conhecer uma palavra implica emparelhar uma sequência fónica específica com um significado preciso. O significado transmitido pela cadeia de sons expressa um conceito. Quando o conceito e os sons se fundem, dá-se o chamado encaixe simbólico e formam-se as palavras. Conhecer uma palavra é, assim, reconhecer simultaneamente uma sequência de sons e o seu significado particular (Sim-Sim 1998: 110).

Mas conhecer uma palavra não significa apenas saber o seu significado e forma fónica. De acordo com Duarte (2000: 73), para conhecer uma palavra é ainda necessário conhecer: i) a categoria sintáctica a que a palavra pertence (isto é, saber se é um nome, um verbo, um adjectivo, etc.); (ii) propriedades de subcategorização da palavra (isto é, saber se a palavra selecciona, por exemplo, um grupo nominal ou um grupo

preposicional); (iii) propriedades de selecção semântica da palavra (isto é, saber os papéis semânticos que a palavra atribui às palavras que com ela se relacionam, como é o caso dos papéis de agente, tema ou experienciador); (iv) restrições de selecção que a palavra impõe aos seus argumentos (isto é, saber os traços semânticos que um item exige que possuam os seus argumentos)

2.2. Aquisição e desenvolvimento lexical

2.2.1. Crescimento lexical

Na bibliografia sobre aquisição do léxico assume-se habitualmente que a criança começa a produzir as primeiras palavras compreensíveis com cerca de um ano (Dromi 1999: 101). Entre os 17 e os 19 meses, o domínio vocabular envolve cerca de 50 palavras.

Os marcos quantitativos relativos à aquisição do léxico variam, contudo, em função da perspectiva assumida: compreensão vs produção. Com se ilustra na tabela 1, as palavras que a criança reconhece são superiores àquelas que realmente produz.

Tabela 1: Compreensão vs produção

Idade em meses	Compreensão	Produção
9-12 meses	+/- 10 palavras	1. ^a palavra
14-15 meses	+/- 50 palavras	+/- 10 palavras
17-19 meses	+/- 100 palavras	+/- 50 palavras

Fonte: Menyuk (1988), citado por Sim-Sim (1998: 127)

A maioria dos autores propõe que, a partir dos dezanove meses, o crescimento lexical se processa com grande rapidez, registando-se uma ‘explosão de vocabulário’ (em inglês, *lexical spurt*). Não existe, porém, consenso na bibliografia relativamente ao período em que decorre esta explosão de vocabulário nem quanto à existência de um padrão universal.

No que diz respeito aos marcos de desenvolvimento lexical, sabe-se que uma criança de 2 anos tipicamente usa entre 50 e 600 palavras, acrescentando em média 10 palavras por dia ao seu vocabulário, e que por volta dos 6 anos domina cerca de

14,000 palavras. Quando entra na escola, a criança é exposta a cerca de 10,000 ou mais por ano, aumentando o seu vocabulário com cerca de 3,000 palavras por ano. No fim do secundário, presume-se que já domina mais de 50,000 palavras. A aprendizagem de novas palavras pode continuar toda a vida, podendo um adulto ter um vocabulário com mais de 100,000 palavras (Kuczaj 1999: 133). Os marcos quantitativos de aquisição e desenvolvimento lexical variam de estudo para estudo, muitas vezes em função das metodologias seguidas, pelo que devem ser vistos como meros indicadores de tendências e não em termos absolutos. Ainda assim, permitem extrair conclusões interessantes, nomeadamente no que diz respeito ao contraste entre o processo de aquisição do léxico e o processo de outras componentes da gramática, como é o caso da fonologia, morfologia e sintaxe. Assim, enquanto a aquisição da fonologia, morfologia e sintaxe está praticamente estabilizada antes dos cinco anos, a aquisição do léxico apresenta um crescimento mais significativo a partir desta idade (Kuczaj 1999: 134). Este facto tem implicações importantes para o ensino explícito do léxico na escola, como se discutirá na secção 2.2.7 do presente capítulo.

2.2.2. Conteúdo das primeiras palavras produzidas

A investigação tem mostrado que as crianças adquirem em primeiro lugar palavras que se relacionam com objectos, acções, rotinas ou eventos perceptivamente salientes (e.g., carro, pai, andar, dar). As palavras de aquisição mais tardia são mais genéricas, no sentido em que codificam classes ou tipos de objectos e acções (e.g., árvore, pedra, caixa, trazer, desenhar) (cf. Dromi 1999: 110).

Os estudos nesta área demonstram também que a categoria sintáctica das primeiras palavras adquiridas pode variar de língua para língua, em função de parâmetros sintácticos, tais como o padrão de ordem básica de constituintes (cf. Dromi 1999: 105-109).

Apesar das diferenças individuais, as primeiras produções lexicais dos bebés são muito semelhantes, pois, incluem nomes, objectos e acontecimentos importantes para a criança. Por isso, muitos desses vocábulos referem-se a membros da família (mãe, pai, avô...), a alimentos preferidos (banana, leite, água...), a animais e respectivos sons produzidos (miau, ão-ão, quá-quá), parecendo haver uma relação estreita entre a

composição fónica das palavras e a sua produção, ou seja, quanto maior a facilidade articulatória, maior é a possibilidade de inclusão no léxico infantil (Sim-Sim 1998).

Julga-se que as preferências produtivas das crianças estejam relacionadas com aquilo que se movimenta e com aquilo que pode ser movimentado: 65% dos 50 itens produzidos aos 18 meses são nomes (papá, mamã, bebé, cão, gato, pato, sapato, meia, chapéu, bola, boneca, carro, comboio, leite, sumo, banana), perto de 20% das palavras expressam acções (dá, adeus, upa, etc.). Em número bem mais reduzido, aparecem as palavras: lindo, sujo, banho, dormir, pé, mão, etc. A predominância dos nomes em relação às outras categorias de palavras pode estar relacionada com o tipo de linguagem ou interacção que a criança tem com o adulto (Sim-Sim 1998).

Como já foi referido, a aquisição de vocabulário nos primeiros tempos de vida parece depender da composição fónica e da influência do adulto, através da utilização de determinados vocábulos, enquanto interage com a criança.

2.2.3. Aquisição do significado

Nos estudos sobre aquisição do léxico são frequentemente referidos os processos envolvidos na aprendizagem do significado das palavras. Vários estudos têm demonstrado que a não coincidência entre a extensão¹ das palavras dos adultos e das crianças pode dar origem a fenómenos de subgeneralização e sobregeneralização.

A sobregeneralização ocorre quando é usada abusivamente uma palavra por uma classe de referentes. Tal acontece, por exemplo, quando as crianças usam a palavra *cão* para designar todos os animais de quatro patas (Dromi 1999: 122). Segundo Sim-Sim (1998: 132), as sobregeneralizações ocorrem no discurso infantil por desconhecimento lexical e não por deficiência de categorização. Com efeito, quando a criança aprende o rótulo correcto, deixa de usar a palavra que até então usava abusivamente.

Por sua vez, a subgeneralização ocorre quando uma palavra é usada para designar um objecto ou uma situação particular e não para representar toda a classe. Sim-Sim

¹ Nos estudos linguísticos, *intensão* designa o conceito ou significado de uma expressão, enquanto *extensão* designa um dado conjunto de objectos que a expressão denota ou referencia. De acordo com estas definições, a extensão do termo animal é, por exemplo, vaca, girafa, zebra, enquanto a sua intensão é: é um ser vivo, reproduz-se, movimenta-se, etc.

(1998: 132) ilustra esta situação com o uso da palavra *popó*, que é usada por algumas crianças somente para designar o carro da família.

Este tipo de desvios mostra que as crianças têm de ir continuamente restringindo/alargando o significado das palavras até dominarem o seu significado convencional.

2.2.4. Aquisição das relações semânticas entre palavras

O processo de aquisição lexical não se resume, contudo, à aquisição de palavras isoladas. À medida que as crianças alargam o seu léxico vão apreendendo as diferentes relações semânticas que existem entre as palavras. As relações estabelecidas numa fase inicial vão sendo posteriormente reajustadas e refinadas durante o processo de aquisição da linguagem.

Por exemplo, no que diz respeito à aquisição da antonímia, Kuczaj (1999: 151) refere que as crianças tendem a adquirir primeiro os antónimos que se situam nos extremos opostos de uma escala. Assim, tendem a adquirir primeiro palavras *quente* e *frio* e só posteriormente aprendem palavras que se situam em pontos intermédios desta escala, como *morno*.

O estabelecimento de relações semânticas permite também a identificação das lacunas lexicais. Kuczaj (1999: 151) apresenta um exemplo concreto para esta situação: se a criança sabe que os braços terminam nas mãos e que as mãos terminam nos dedos, é natural que se questione acerca do nome da parte do corpo em que terminam os pés.

Na opinião de Kuczaj (1999: 152), ainda que actualmente se saiba muito pouco acerca do processo de aquisição de relações semânticas, é possível determinar que o estabelecimento das relações semânticas é crucial para a aquisição lexical.

2.2.5. Interação entre desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo da criança não pode ser dissociado do desenvolvimento da linguagem. À medida que a criança constrói o seu léxico, está também a construir e a enriquecer o seu sistema de representações. Está a adquirir uma visão do mundo que é, pelo menos em parte, moldada pela linguagem que ouve. Como refere Kuczaj

(1999: 153), “language acquisition influences the representational nature of thought by virtue of the manner in which language dissects and organizes de world”.

Se é verdade que a criança forma conceitos acerca do mundo que a rodeia antes de começar a adquirir palavras, também é verdade que o desenvolvimento do léxico afecta decisivamente o seu sistema conceptual. Kuczaj (1999: 154) refere que à medida que as crianças tentam preencher as lacunas do seu léxico e tentam perceber as palavras que encontram, vão estruturando não apenas o seu léxico, mas também o seu conhecimento do mundo.

Porém, a interacção entre linguagem e pensamento ainda está largamente por descobrir. Só um conhecimento mais aprofundado neste domínio poderá contribuir para o estabelecimento das relações mais concretas entre o desenvolvimento cognitivo das crianças.

2.2.6. A importância da interacção e do contexto na aquisição do léxico

A capacidade para a linguagem no ser humano é inata. Essa capacidade e o contacto com outros seres humanos permitem a aquisição de uma língua (ou línguas), cujo domínio é comum a todos os falantes de uma determinada comunidade, sem que seja necessário qualquer investimento intencional (Correia 2009).

Assim, o contacto com os outros falantes e as experiências na infância são duas condições imprescindíveis para desencadear o desenvolvimento linguístico, pois a capacidade inata da linguagem por si só não é suficiente para despoletar o processo de desenvolvimento linguístico.

O desenvolvimento da componente lexical, mais do que o de outras componentes do conhecimento linguístico, depende em grande medida do tipo de integração social de cada um: quanto mais acesso tivermos a vocabulários ricos e diversificados, tanto mais rico e diversificado será o nosso vocabulário pessoal.

(Correia 2009: 93, 94).

A investigação aponta para a palavra como sendo a forma mais privilegiada de comunicação e de conhecimento, pois é através das palavras que, desde muito cedo, comunicamos.

A criança, regra geral, aprende a falar no seio familiar, o que, segundo Sim-Sim (1998: 109), faz com que o “desenvolvimento da linguagem seja um dos domínios mais afectados pelo ambiente sociocultural em que se cresce”. Meios socialmente favoráveis produzem vocabulário rico e diversificado, ao contrário dos meios socialmente desfavorecidos, que aparecem como propiciadores de vocabulário pobre (Sim-Sim 1998), uma vez que as crianças aprendem a língua no contexto onde vivem e nas interacções estabelecidas. Crianças oriundas de meios sócio-económicos desfavorecidos possuem um léxico mais limitado, e um léxico mais pobre tem impacto sobre a leitura e a escrita (Chall & Jacobs 2003).

2.2.7. Importância do ensino explícito do léxico na escola

A aprendizagem de vocabulário é uma aprendizagem que percorre toda a nossa vida, no entanto é nos primeiros anos de vida que esta aprendizagem atinge o seu ponto máximo (Sim-Sim 1998).

Parece ser consensual que o desenvolvimento do vocabulário, enquanto instrumento de uma língua, ocupa um lugar muito importante no desenvolvimento das crianças. Segundo Florin (2002), existem muitos trabalhos que provam que o desenvolvimento de competências lexicais está intimamente relacionado com o sucesso académico. Lieury (1991), citado por Florin (2002), refere que há uma relação mais estreita entre sucesso escolar e conhecimento lexical do que entre sucesso escolar e nível/capacidade intelectual. Tendo isso em conta, um dos grandes objectivos da escola deverá ser a aprendizagem/ensino da língua, de forma explícita, uma vez que esta aprendizagem é condição de sucesso escolar. Compete à escola, enquanto instituição organizada, criar ferramentas e/ou instrumentos eficazes no desenvolvimento do léxico de forma sistemática e explícita, para atenuar as diferenças provocadas pelo meio sociocultural de origem (Sim-Sim 1998).

Duarte (2007), citando Ruddell (1994), enfatiza a importância de se ensinar estratégias de aquisição e compreensão do léxico como forma de a criança se ir auto-regulando e responsabilizando pelo seu próprio desenvolvimento lexical.

2.3. Semântica lexical

O léxico de uma língua constitui um sistema com determinada estrutura semântica, podendo definir-se subsistemas com base nas relações semânticas entre as palavras (Campos & Xavier 1991: 237). Assim, se é difícil entender qual a relação entre *comprar*, *jardim*, *vender*, *verde*, *cor*, *arbustos* e *caule*, facilmente identificamos as relações entre *jardim* e *arbusto*, este e *caule*, *comprar* e *vender*, *verde* e *cor*.

2.3.1. Relações de hierarquia

As relações de hiponímia e hiperonímia são duas das relações mais importantes na organização do léxico de uma língua. A hiponímia é caracterizada por uma relação de hierarquia semântica em que as palavras possuem um sentido mais restrito, um significado mais específico (hipónimos), e por isso se encontram incluídas noutras palavras de sentido e/ou de significado mais geral, que são os hiperónimos (Lopes & Rio-Torto 2007).

Assim, a hiperonímia é uma relação de hierarquia semântica entre palavras em que o significado de uma palavra por ser mais geral inclui o de outras mais específicas, como se ilustra na tabela 2.

Tabela 2: Hiperonímia

Hiperónimos	Hipónimos
flor	rosa, malmequer, cravo
ave	andorinha, gaivota, pintassilgo
felino	leão, pantera, tigre

Fonte: Lopes & Rio-Torto (2007: 29-30)

Como se pode observar, esta é uma relação hierárquica entre palavras assente numa relação unilateral e assimétrica, em que o hipónimo representa um exemplar, ou uma espécie (*rosa*, *andorinha*, *leão*), denotada pelo seu hiperónimo (*flor*, *ave*, *felino*), respectivamente. Podemos dizer que há uma relação semântica de hiponímia se o sentido de um termo Q (hipónimo) está incluído no sentido de um termo P

(hiperónimo). Dizer que Q é um hipónimo de P é sinónimo de dizer que Q é um tipo ou uma espécie de P (Campos & Xavier 1991: 246).

2.3.1. Relações de parte-todo

Para além da hiponímia e hiperonímia, há a considerar também as relações parte-todo, que envolvem a holonímia e a meronímia. A holonímia é entendida como uma relação semântica entre duas palavras, em que uma denota um todo (holónimo) e a outra revela uma parte constituinte (merónimo).

A título de exemplo vejamos: *carro/volante*, em que a palavra *carro* estabelece uma relação de holonímia com *volante*, tal como *corpo* estabelece uma relação de holonímia com *braço* e *barco* com *vela*.

Por sua vez a meronímia, é uma relação semântica entre duas palavras, em que o significado de uma (merónimo) refere uma parte constituinte de outra (holónimo). Considere-se, por exemplo, a relação entre *dedo/ mão*, em que a palavra *dedo* é uma parte constituinte da palavra *mão*.

Como se pode observar, a relação holonímia/meronímia designa o todo em relação à parte (holónimos) e a parte em relação ao todo (merónimos) (cf. *Dicionário Terminológico*). Pode dizer-se que existe uma relação de meronímia-holonímia entre duas palavras P e Q quando estas palavras têm entre si uma relação semântica de posse inalienável, isto é, quando se pode dizer que P é uma parte de Q (Campos & Xavier 1991: 248).

2.3.2. Relações de semelhança-oposição

A sinonímia e a antonímia são dois tipos de relação semântica que se estabelece entre duas ou mais palavras.

O *Dicionário Terminológico* define sinonímia como sendo uma “relação semântica entre duas ou mais palavras, que podem ser usadas no mesmo contexto, sem que se produza alteração de significado do enunciado em que ocorrem”. Porém, o mesmo dicionário alerta para o facto de a sinonímia não ser total, uma vez que não se consegue mostrar que “duas palavras possam ser utilizadas exactamente nos mesmos contextos em todos os registos.”

Vejamos o exemplo proposto no *Dicionário Terminológico*: “a minha mulher está doente” e a “minha esposa está doente”. Neste caso, as palavras *mulher* e *esposa* são sinónimos. Porém, na frase “a mulher é o sexo forte”, a palavra *esposa* não pode ser considerada um sinónimo da palavra *mulher*.

Relativamente à antonímia, o *Dicionário Terminológico* define-a como uma “relação semântica entre duas ou mais palavras que, embora partilhando algumas propriedades semânticas que as relacionam, têm significados opostos.” Esta relação é ilustrada nos seguintes pares de palavras: *grande/pequeno*; *quente/frio*; *jovem/velho*.

Por sua vez, Lopes e Rio Torto (2007) referem que a relação de antonímia, de contraste ou de oposição apresenta diferentes modalidades. Os contrastes podem ser binários, envolvendo somente dois termos (*morto/vivo*, *certo/errado*), ou ser seriais (*gelado, frio, tépido, morno, quente, escaldante*). Verifica-se que entre os termos *gelado* e *escaldante* existem outros termos que permitem a gradação entre os opostos.

A considerar também as oposições conversas ou recíprocas e as direccionais. As de oposição conversas referem termos que expressam papéis reversos da mesma relação (*madrinha/padrinho*, *comprar/vender*, *genro/nora*). Por sua vez as oposições direccionais referem termos que implicam movimento (*ir/vir*, *chegar/partir*), localização relativa (*acima/abaixo*, *antes/depois*), mudança de estado em direcções opostas (*fazer/desfazer*, *validar/invalidar*).

Verifica-se, assim, que a relação de opostos inclui diferentes modalidades, consoante a natureza das propriedades semânticas das palavras em questão.

2.3.3. Estrutura lexical

Parte-se do princípio que o significado lexical de cada palavra é passível de ser decomposto em propriedades semânticas, de forma a, entre outros aspectos, se identificar mais facilmente o objecto a que se refere a palavra. Porém, nem sempre é possível inferir o significado de uma palavra através do seu significado lexical, recorrendo-se, assim, à contextualização do uso da palavra (Lopes & Rio Torto 2007).

O recurso à contextualização da unidade lexical possibilita uma adequação às várias situações e diversidades a que o uso da palavra se presta, tornando mais fácil aceder ao seu entendimento, ao seu significado (Lopes & Rio Torto 2007).

Por sua vez, as propriedades semânticas reportam-nos para a experiência e/ou conhecimento que temos dos objectos que nos rodeiam e da sua funcionalidade, organizando-se de acordo com certas propriedades/traços considerados estáveis e constantes. Mas há que ter em conta, também, os traços contextualmente adquiridos, bem como as modulações que podem ocorrer nas palavras, devido à sua junção ou proximidade a outras palavras, ou grupos de palavras (Lopes & Rio Torto 2007).

O conjunto de palavras de uma língua encontra-se organizado em “campos semânticos”, que podem ser mais ou menos alargados, de acordo com o nível de “abrangência e de hierarquia em que nos situamos.” (Lopes & Rio-Torto 2007: 33).

No *Dicionário Terminológico* podemos encontrar o conceito de campo semântico como sendo o conjunto dos significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que se encontra, ou seja, é o conjunto de significações assumidas por uma palavra e as relações possíveis que se estabelecem entre os termos. Por exemplo, o campo semântico de *peça* é, por exemplo: *peça de automóvel, peça de teatro, peça de bronze, és uma boa peça*.

Relativamente ao campo lexical, podemos considerar que o seu conceito é menos amplo do que o conceito de campo semântico, uma vez que aquele compreende apenas lexemas da mesma classe sintáctica de palavras (nome, adjectivo, verbo), que têm significações em comum e que estão relacionadas entre si por nexos de significação devidamente definidas (Lopes & Rio-Torto 2007).

O *Dicionário Terminológico* define campo lexical como o “Conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual”. A título de exemplo, pode referir-se que *árbitro, jogador, bola, baliza, equipa, estádio* são um conjunto de palavras que fazem parte do campo lexical de *futebol*, fazendo parte do mesmo domínio conceptual.

Aparentemente parece não existir grande diferença entre campo lexical e campo semântico. No entanto, os campos lexicais agrupam palavras referentes a uma determinada área e são organizados em função das relações que as palavras estabelecem entre si, de acordo com uma temática, enquanto o campo semântico se organiza pelo sentido que a palavra pode adquirir num determinado contexto, ou pelas relações com um determinado significado.

2.4. Ensino do léxico

2.4.1. Importância do meio envolvente e da escola na aquisição/aprendizagem do léxico

A palavra só ganha sentido pelo seu uso contextualizado, daí que a amplitude e precisão lexical sejam influenciadas pelo contexto social do sujeito. Tendo em conta a influência do meio sobre a aprendizagem do vocabulário, este deverá beneficiar de uma intervenção pedagógica, devidamente estruturada, por parte do professor, que conduza ao esbatimento de diferenças assentes nas assimetrias sociais dos alunos (Sim-Sim 1998).

À escola compete criar situações estimulantes de ensino/aprendizagem do léxico. Compete à escola ensinar e/ou enriquecer o léxico de forma organizada, sistemática e intencional e não de forma pontual e ao serviço das outras disciplinas. A instituição escolar não pode descurar o léxico enquanto factor de sucesso académico, uma vez que a quantidade de léxico é um indicador significativo de sucesso escolar (Calaque 2004).

O início da escolarização implica uma mudança no discurso da criança. Na escola a criança fala para um conjunto de interlocutores diversificados, oriundos de meios e culturas diferentes, cujo *background* é muito variável. Nesta fase, a criança deverá começar a aprender a verbalizar de forma mais “padronizada”, com uma sintaxe mais escolarizada, mais próxima do modo escrito. Esta passagem de uma linguagem “familiar” para uma linguagem padronizada não se processa da mesma forma para todas as crianças, por isso a escola deverá diversificar estratégias, de forma a atenuar diferenças e uniformizar a comunicação.

2.4.2. Importância da aquisição do léxico para as outras aprendizagens (competências da leitura e escrita)

Para Sim-Sim (1998: 109), “O desenvolvimento lexical, iniciado antes da produção das primeiras palavras, é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se reflectem nas interacções sociais e nas aquisições escolares, como é o caso da compreensão de leitura”.

A investigação tem revelado que o conhecimento que se tem do léxico está estreitamente relacionado com o sucesso da compreensão leitora e o sucesso académico em geral. Tendo isso em conta, é importante fazer um ensino de léxico de uma forma diversificada, intencional e sistemática. É necessário também ensinar às crianças estratégias que lhes permitam processar palavras desconhecidas, inferir o significado das palavras através do contexto e da sua estrutura interna, para que se tornem leitores autónomos (Duarte 2007).

A aprendizagem da composição/decomposição das palavras de forma sistemática e continuada permite aos alunos reflectirem de forma intencional sobre as palavras, desenvolvendo nestes a capacidade de “intuir” o sentido de uma palavra através da manipulação dos seus constituintes (radical, prefixo, sufixo), ferramenta essencial no processo de aprendizagem e fundamento no desenvolvimento de qualquer língua. Paralelamente ao desenvolvimento das competências lexicais que estas tarefas de manipulação permitem, Calaque (2004) refere que este tipo de actividade promove atitudes favoráveis à aprendizagem. Os alunos desenvolvem a capacidade de cooperação e de confrontação construtiva entre pontos de vista diferentes. Esta dinâmica é sempre muito enriquecedora, uma vez que permite várias abordagens acerca do mesmo tema, criando a oportunidade de reflexão e discussão das descobertas.

A descoberta e a apropriação da palavra é uma competência que estará disponível para todo o tipo de aprendizagem, o que poderá ser benéfico numa perspectiva de interdisciplinaridade. Por isso, o investimento no ensino de léxico de forma programada, sistemática e continuada consiste numa condição emergente para as aprendizagens nos vários domínios do saber (Calaque 2004).

2.4.3. Caracterização do ensino do léxico

O ensino do léxico é uma actividade que habitualmente surge da ocasião ou da necessidade de explicar e/ou resolver qualquer problema relacionado com a leitura de um texto ou a explicação de termos desconhecidos. O que significa que se trata de uma área trabalhada de forma não prevista e não programada nas planificações dos

professores: o ensino do léxico é feito de forma pontual, acidental e não previsto ou planificado (Dreyfus 2004).

Dreyfus (2004: 3-4), citando David e Gossmann (2003), diz a este propósito:

d'enseignement fossilisé dans des routines pédagogiques ou annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux (...). Concernant l'étude des textes, le lexique se limite «aux définitions données dans les marges et aux questions de sens littéral et de sens contextuel». « L'élève est alors livré à lui-même face à son dictionnaire et mis en position d'accomplir seul les opérations de traitement lexical (...) l'apprentissage du lexique privilégie une conception pauvre et simpliste de la référence, ramenée à une simple correspondance entre les mots et les choses.

Paralelamente a esta situação, há a considerar também o facto de as actividades relacionadas com o léxico aparecerem sobretudo na oralidade. Os alunos não registam, não reflectem sobre a aprendizagem, o que significa que não há uma apropriação do conhecimento e que esta aprendizagem se dilui com o tempo.

Outro aspecto a considerar é o facto de as actividades inerentes ao léxico estarem frequentemente subordinadas às actividades de ortografia, ou seja, as actividades lexicais organizam-se a partir das actividades de ortografia mecânicas, com vários exercícios rotineiros, o que origina um saber acumulado em detrimento de um saber por compreensão. Estudos efectuados revelam que o trabalho à volta do léxico assenta em exercícios típicos dos manuais, a saber: exercícios de substituição, onde se troca uma palavra por outra, ou se procura uma palavra equivalente (Dreyfus 2004).

A investigação revela ainda que, ao longo da escolaridade, o léxico não é ensinado nas escolas de forma sistemática e programada, como uma mais-valia ou como um fim em si mesmo. O léxico aparece como uma extensão e/ou um complemento de outras aprendizagens, tais como a escrita e a leitura de textos (Callaue 2004). Assim, o ensino do léxico é feito de forma parcelar, pontual, descontextualizada e ao serviço de outras disciplinas, o que efectivamente não contribui para uma aprendizagem significativa do mesmo (Callaue 2008).

Assim, parece ser consensual que o ensino do léxico não é feito em contexto de sala de aula de forma explícita e planificada. Os professores concentram as actividades do léxico na relação palavra-ortografia e sua definição, ou seja, é um trabalho que gira à volta do dicionário e da definição de conceitos e não um trabalho de enriquecimento de redes conceptuais que permitam uma melhor compreensão dos textos e do mundo.

2.4.4. Como deveria ser o ensino do léxico nas nossas escolas

Duarte (2007: 7), citando Ruddell (1994), refere que o ensino de léxico direccionado para a promoção do desenvolvimento lexical e desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão da leitura e da produção escrita “tem de contemplar três dimensões do conhecimento”, a saber: i) a **dimensão declarativa**, que consiste naquilo **que** as crianças precisam saber acerca das palavras; ii) a **dimensão procedimental** que está relacionada com o ensino de **como** utilizar as estratégias de aquisição lexical, quando se lê e quando se escreve; iii) a **dimensão metacognitiva** refere-se ao ensino do **quando** é necessário utilizar estratégias reguladoras na aquisição lexical durante a leitura e a precisão lexical quando está a escrever.

Duarte (2007), inspirando-se nas estratégias de Grabe e Kaplan (1996) e Lubliner e Smetane (2005), aponta algumas estratégias de trabalho, em contexto sala de aula, relacionadas com o desenvolvimento lexical. Uma das estratégias relacionadas com a dimensão declarativa do conhecimento lexical é a realização de mapas semânticos, a partir dos quais os alunos estabelecem relações semânticas associadas a uma palavra, conjunto de palavras ou a partir de um texto.

Relativamente à dimensão procedimental, verifica-se a necessidade de munir os alunos de instrumentos eficazes na construção da sua autonomia. Há que ensinar os alunos a criarem automatismos para ultrapassarem as dificuldades perante uma palavra nova e/ou desconhecida. Uma estratégia eficaz assenta no conhecimento da estrutura da palavra como pista para descobrir o seu significado. Assim, os alunos, a partir de uma palavra, deverão verificar se conhecem o radical, o sufixo ou o prefixo, fazendo inferências e associações. Convém sublinhar que todas estas estratégias pressupõem um trabalho intencional do professor.

Se o conhecimento lexical é complexo e as palavras são fundamentais na construção da aprendizagem, além do ensino propriamente dito de léxico é preciso ter em conta o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam ao aluno continuar a aprender de forma autónoma palavras novas e a estruturar o seu conhecimento lexical. As actividades relacionadas com o ensino e aprendizagem do léxico devem centrar-se nos: i) procedimentos de formação de palavras; ii) sentidos das palavras nos vários contextos; iii) relações semânticas entre as palavras, e não na simples correspondência entre a palavra e as coisas/objectos (Dreyfus 2004).

Tendo em conta a perspectiva de Piaget (1963) e a de Vigotski (1934), citados por Calaque (2004), a aprendizagem do léxico deverá ser realizada através de uma relação estabelecida entre “la pensée, le mot et l’action” com actividades lúdicas, capazes de proporcionarem uma interacção entre as várias dimensões do saber. Na verdade, estes autores integram um movimento que coloca o sujeito no centro do processo de aprendizagem. O aluno é encarado como um sujeito activo, auto-determinado que aprende através da utilização activa de estratégias cognitivas. Nesta perspectiva, o aluno é um processador e sintetizador activo de informação, quer esta provenha do meio externo, quer do meio interno (dos seus próprios processos de pensamento) (Figueira 2006:2). Enquanto para Piaget (1932), citado por Sousa (2007b), a criança forma novos conceitos quando interage com os objectos do mundo, para Vigotski (1987) os conceitos são construídos pela criança pela interacção com os objectos e pela mediação de um adulto ou de um par mais capaz.

Ensinar directamente conceitos às crianças é uma tarefa infrutífera, as crianças precisam “experienciar” e usar as palavras em vários contextos. Quando a criança é capaz de usar a palavra, adequadamente, num determinado contexto, significa que a palavra e o conceito já são do seu domínio Vigotski (1987).

Desta forma, a aprendizagem do léxico concretiza-se numa situação de jogo, pensado numa perspectiva de construção e actualização (Calaque 2004) e em situação de uso de forma contextualizada, a partir do contexto linguístico geral (Vigotski 1987). Por isso é que a leitura é uma fonte tão importante no desenvolvimento do léxico. Aqui a criança ou jovem encontra a palavra, processa-a e interpreta-a, tendo em conta o contexto alargado do texto.

A criança, ao “manusear/jogar” com as palavras, apropria-se delas como entidades suas, sente curiosidade em descobrir a origem das palavras (o que são, como aparecem, qual a sua função...), o que conseqüentemente e de forma informal transporta o aluno para a dimensão histórica da língua, em que ele a adota como algo inerente/intrínseco a ele, assumindo a importância que esta tem no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo (Calaque 2004).

Uma outra forma fundamental na aprendizagem do léxico é a leitura de livros com imagens, às crianças. Esta é uma via privilegiada na aquisição de vocabulário e desenvolvimento da linguagem (Ninio & Bruner, 1978; Snow & Goldfield, 1983) citado por Florin (2002).

A investigação considera a leitura de livros como uma mais valia no desenvolvimento, aquisição e enriquecimento de léxico, independentemente da classe social de pertença. O livro e a imagem, em crianças mais novas, podem garantir a atenção e a explicitação das palavras. Assim, parece consensual que a leitura é fundamental para a aprendizagem de novas palavras, por isso quanto mais se lê maior é o desenvolvimento lexical (Florin 2002).

Para Boch (2004), articular a aprendizagem de léxico com as actividades de produção do texto seria uma boa forma de melhorar as aquisições lexicais e a qualidade literária da escrita.

2.5. Texto descritivo

2.5.1. Texto e textualidade

A partir dos anos 60, a escrita começa a ser analisada como um todo complexo: o texto passa a ser valorizado em detrimento da frase. Ou seja, a atenção dos estudiosos centra-se na análise da semântica e da pragmática, preconizando o abandono de uma visão mais centrada na autonomia da sintaxe (Santana 2007: 55).

Apesar das várias definições e/ou conceitos que o termo *texto* assume, parece ser consensual que *texto* se refere a uma estrutura coesa e coerente, produzida num determinado contexto e assumindo, geralmente, uma função comunicativa, independentemente do seu grau de extensão.

No que concerne à coesão textual, a literatura define-a como uma característica centrada no texto e construída pelo autor, na medida em que este garante a continuidade e a unidade semântica, através da utilização de recursos linguísticos. Por sua vez, a coerência está relacionada com o sentido do texto e com aquilo que o autor quer comunicar. Assim, a coerência está repartida entre o leitor/ouvinte e o autor, uma vez que “exige” a anuência daquele (Silva 2008: 105).

Como refere Silva (2008), a coerência baseia-se na coesão, integrando normas não lineares relacionadas com o contexto e com o género de discurso. Assim, a coerência e/ou incoerência de um texto pode variar de acordo com o leitor e do conhecimento do contexto.

Para que uma determinada manifestação da linguagem humana seja considerada um texto, é necessário que possua algumas propriedades. Ao grupo dessas propriedades dá-se o nome de textualidade. Beaugrande (1980) e Beaugrande e Dressler (1981), citados por Silva (2008), apontam sete factores responsáveis pela textualidade de um texto, a saber:

- i) **coesão** - diz respeito às unidades conexas que compõem a superfície do texto (mecanismos gramaticais e lexicais);
- ii) **coerência** - refere-se aos conceitos e relações relevantes, subjacentes à superfície textual; é um factor fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto;
- iii) **intencionalidade** - reporta-nos para uma escrita com vista a uma finalidade e com a intenção de ser coesa, coerente e eficaz numa determinada situação comunicativa;
- iv) **aceitabilidade** – relativa à expectativa do leitor de que o texto que vai ler seja coeso e coerente, compreensível e capaz de transmitir conhecimento e/ou veicular informação;
- v) **informatividade** – supõe o estabelecimento da articulação entre a informação conhecida e a informação nova, como o ideal para a compreensão do texto;
- vi) **situacionalidade** – refere-se à pertinência do texto relativamente a uma situação quer para o escritor, quer para o leitor;
- vii) **intertextualidade** – diz respeito à relação que deverá existir entre um texto e outros textos que sejam da memória textual individual e colectiva.

Para além destas categorias definitórias de textualidade, Silva (2008), citando Charolles (1978), apresenta outros critérios considerados fundamentais para a obtenção de um bom texto, a saber:

- i) **repetição** – a coerência do texto depende da recorrência a elementos referidos anteriormente;
- ii) **progressão** – para haver coerência, o texto deve apresentar, constantemente, informação renovada ao longo do seu desenvolvimento;
- iii) **não contradição** – para ser coerente o texto não deve apresentar elementos semânticos contraditórios a um conteúdo referido anteriormente;
- iv) **relação** – para que haja coerência, é necessário que os factos relatados/escritos sejam congruentes com o mundo do leitor.

Por sua vez, o *Dicionário Terminológico* aponta a: i) coesão; ii) a coerência; iii) a progressão temática; (iv) a metatextualidade; (v) a relação tipológica; (vi) a intertextualidade e (vii) a polifonia como as principais propriedades da textualidade.

Como fica demonstrado, não existe um consenso na literatura relativamente aos critérios de textualidade. Porém, parece ser consensual que a coesão e a coerência sejam propriedades determinantes na construção de um bom texto, havendo entre ambas uma relação muito estreita (Silva 2008: 105).

2.5.2. Tipologias textuais e texto descritivo

Na secção anterior, a propósito de definição de texto, referiram-se as propriedades que definem um determinado enunciado como texto. Contudo, os textos não apresentam todos a mesma organização e/ou estrutura, não veiculam a informação da mesma forma, ou seja, os textos distinguem-se uns dos outros conforme o tema, o destinatário e o objectivo, agrupando-se de acordo com características mais ou menos estáveis. Estas características comuns e mais ou menos estáveis estão na base da formação das diferentes tipologias textuais (Silva 2008: 113).

A investigação aponta para a dificuldade na definição de critérios que suportam a tipificação e/ou categorização das diferentes tipologias textuais. Porém, parece ser consensual que os diferentes tipos de texto se distinguem pela organização global do

texto, nos aspectos da superestrutura, macro e microestrutura (Santana 2007; Silva 2008).

Silva (2008: 115-116) elege a tipificação de Adam (1990-1992) e agrupa os textos em oito tipologias, a saber: (i) narrativo; (ii) descritivo; (iii) expositivo/explicativo; (iv) argumentativo; (v) injuntivo/prescritivo; (vi) retórico; (vii) preditivo e (viii) conversacional.

Tendo em conta o âmbito deste estudo, a atenção será doravante centrada no texto descritivo. Assim, e para Silva (2008), o texto descritivo é um texto de estado, que ocorre, por exemplo, nas descrições literárias integradas nos romances, na descrição de lugares em guias turísticos e em entradas de dicionários. Na mesma senda, Santana (2007: 57) assume que os textos descritivos “descrevem contextos espaciais, objectos, animais ou pessoas”. Adam e Petitjean (1989: 83) referem, também, que a descrição é uma forma de apresentar as coisas. Mas vão mais longe ao assumirem que o texto descritivo tem uma estrutura própria, que será apresentada na secção 2.5.3.

2.5.3. Estrutura do texto descritivo

Como vimos na secção anterior, o texto descritivo obedece a regras e parâmetros relativos à sua organização. Para Adam e Petitjean (1989: 116-128) *l’ancrage* (*ancoragem*) *et de affectation* são duas características responsáveis pela estrutura do texto descritivo. É nestas duas operações que se realiza a coesão semântica.

Por sua vez, Apothélos (1998), citado por Chevalier (1999: 33), defende a noção de percurso para situar a estrutura lógica interna do texto descritivo. Assim, o objecto descrito vai ganhando forma graças a três tipos de operação: “*découpage*”, “*sélection dans la globalité*” e “*des opérations d’ordonnancement remarquables par l’emploi d’expressive marquant l’espace (...) ou “encore des plans énumératifs”*”.

A primeira operação reporta-nos para a visualização da imagem num determinado espaço (localização da imagem, focalização de um aspecto da paisagem), a segunda operação refere as partes do objecto observado em relação ao todo e a terceira operação cita a localização do objecto descrito em relação ao espaço e/ou a enumeração, conforme for a situação explorada.

O conceito de percurso, defendido por Apothéloz (1998), leva-nos, obrigatoriamente, à operação da aspectualização, em que o objecto é dissecado em partes e essas partes em outras partes, ou seja, o todo é dividido em partes e essas partes em sub-partes do todo. Esta organização em esquema, para Apothéloz (1998), citado por Chevalier (1999), facilita a visão do conjunto. Para além desse tipo de descrição, que aponta para uma sequência hierárquica, há a considerar outras situações, por exemplo, a que é feita de forma linear e progressiva, havendo uma constante retoma do tema-título (Chevalier 1999).

Costa e Pereira (2003: 196-197), na senda de Adam e Petitjean (1989) e de Adam (1992), defendem a organização descritiva como uma hierarquia. Esta hierarquia é suportada por duas operações macroestruturais fundamentais: i) ancoragem/tema-título; ii) aspectualização. O tema-título é marcado por uma expressão nominal, a partir da qual se introduz o que ou quem se vai descrever. A aspectualização é considerada a base da descrição: a delimitação de um todo em partes, tendo em conta que estas partes são as propriedades ou características do todo. Por sua vez, e num processo recursivo, essas partes poderão ser seleccionadas e constituir, por sua vez, um todo que é dissecado em outras partes (Costa & Pereira 2003).

2.5.4. Marcas linguísticas do texto descritivo

Como refere a investigação, o texto descritivo é marcado por uma macroestrutura devidamente definida e identificada. No que concerne à microestrutura, também é possível identificar marcas linguísticas que se ajustam perfeitamente a este tipo de texto. Estas marcas linguísticas, designadas por Adam e Petitjean (1989: 81) *como plan de texte*, são elementos da superfície textual sujeitos a variação, ao contrário da macroestrutura que mantém um padrão estável. Os elementos relativos ao *plan de texte* são peças que articulam e organizam as operações elementares da descrição.

Os organizadores espaciais, segundo Adam e Petitjean (1989: 82), para além de garantirem a linearidade da sequência descritiva, permitem organizar a distribuição dos elementos da descrição. Para estes autores, os organizadores espaciais mais utilizados correspondem a quatro dimensões, a saber: i) perspectiva vertical, que

corresponde à distribuição vertical (em cima/em baixo); ii) perspectiva lateral, relativa à distribuição horizontal (à direita/à esquerda); iii) perspectiva de aproximação/afastamento e de profundidade (perto/longe e dentro/fora); iv) perspectiva relacionada com a utilização do tempo (horas, dias, meses...).

Na linha de Adam e Petitjean (1989), Silva (2008: 117) refere a importância dos marcadores espaciais para a descrição de cenários, uma vez que ajudam a localizar os elementos da descrição. A mesma autora enfatiza a importância da utilização dos adjectivos “como um recurso linguístico indispensável neste tipo de texto”. Refere ainda a importância de um ensino explícito destes elementos para que os alunos percebam o funcionamento do texto descritivo e assim possam mobilizar os seus conhecimentos sempre que lhes seja exigida uma tarefa de descrição.

Por sua vez, Costa e Pereira (2003: 199) referem que os verbos de estado, de acção e verbos predicativos (presente e pretérito imperfeito); estruturas caracterizadoras (sintagmas adjectivais, sintagmas preposicionais e orações relativas); estruturas figurativas (metonímia, metáfora e comparação) e relações semânticas entre unidades lexicais (hiperonímia/hiponímia, sinonímia, relações parte/todo) são, entre outras, marcas linguísticas recorrentes do texto descritivo.

2.5.5. Dificuldades na produção de texto descritivo

A leitura e a escrita são ferramentas fundamentais em todas as aprendizagens realizadas em contexto escolar. O facto de não se saber utilizar estas ferramentas pode resultar em maus resultados escolares (Yáñez 2008).

Tendo em conta a complexidade do processo da escrita, esta aprendizagem deve ser feita de forma contextualizada e integrada, de tal forma que as competências orais e escritas estejam interligadas e inter-relacionadas. A linguagem oral, neste contexto, aparece como sendo o contexto que possibilita/propicia a linguagem escrita. Desta forma, a leitura e a escrita nesse paradigma são “dúas caras da mesma moeda, inseparables” (Yáñez 2008: 91). Assim, o processo de escrita deve partir de um referente: seja visual ou resultante daquilo que o “escritor” conhece, vê e experiencia, ou seja, deve ter com base uma situação real e concreta.

Na escrita do texto descritivo o referente assume um papel importante, especialmente para as crianças oriundas de meios desfavorecidos. A presença de um referente durante o processo de escrita ajuda os alunos a centrarem a sua atenção no “objecto” a descrever. Os alunos de meios socioculturais favoráveis parecem ser menos sensíveis ao suporte visual, do que os de meios desfavoráveis. Desta forma, parece que o referente provoca equilíbrio entre os dois meios: referências reais aproximam os dois meios (favorável e desfavorável), enquanto as referências imaginárias dividem os dois meios (Chevalier 2005: 5). Assim sendo, a falta de um referente constitui uma dificuldade na produção do texto descritivo, especialmente nas crianças oriundas de meios socioculturais desfavorecidos.

Uma outra dificuldade prende-se com a discrepância existente entre os textos apresentados pelos manuais escolares e a realidade cultural das crianças. Esta diferença poderá gerar desmotivação e um sentimento de incompetência, por parte dos alunos (Chevalier 2005: 3-4).

Paralelamente a esta situação, as práticas pedagógicas centradas nos manuais, em que se analisa o texto e se faz a compreensão através da pergunta/resposta, não contribuem para a aprendizagem da estrutura do texto descritivo. Esse modelo de ensino centrado e transmitido pelo professor, em que o papel do aluno é o de escutar e identificar as características do texto descritivo, não provoca a tomada de consciência da estrutura e função do texto descritivo originando dificuldades na aprendizagem desta tipologia textual (Chevalier 1999: 40).

Uma dificuldade que atravessa as já apontadas prende-se com a falta de vocabulário. Parece ser consensual que o texto descritivo usa um vocabulário próprio e é através desse vocabulário que o leitor capta a intenção do escritor. Por isso, o ensino do texto descritivo passa por um ensino explícito de léxico.

Segundo Chevalier (1999: 50), o ensino das palavras e do seu significado contextualizado constitui uma aprendizagem necessária ao sucesso escolar. “ (...) il me paraît urgent de leur faire découvrir que chaque mot a un sens et que le capital-mots est une des clés de leur réussite scripturaire et scolaire. Pour moi, cet apprentissage peut et doit passer par une approche transdisciplinaire”.

2.5.6. Ensino do texto descritivo

A aprendizagem da escrita de qualquer tipologia textual assenta no conhecimento da sua macroestrutura, por isso, as crianças, logo no 1.º Ciclo, devem fazer uma aprendizagem explícita da estrutura de textos diversificados, para que consigam activar esse conhecimento sempre que necessário (Yáñez 2008).

Paralelamente à aprendizagem da macroestrutura como suporte de aprendizagem da escrita de textos, é fundamental o domínio/conhecimento de vocabulário na escrita de textos descritivos. “Dans les cas de la description, le vocabulaire est un auxiliaire de premier plan. Hormis les énumérations, la description use et parfois meme abuse du vocabulaire.” (Chevalier 1999: 48).

O ensino do texto descritivo não é uma tarefa simples e/ou fácil, porque é um tipo de escrita que exige descentração do aluno, numa fase em que ele escreve, ainda, para ele próprio. Como refere Chevalier (1999: 36), o facto de os alunos terem de passar de uma escrita egocêntrica para uma escrita do ponto de vista do leitor provoca alguma desmotivação, devido ao grau de dificuldades que esta tarefa exige. Porém, o facto de os alunos não estarem motivados para a aprendizagem da escrita de textos descritivos não pode ser considerada uma fatalidade, mas sim um desafio para os professores, na medida em que os “obriga” a investir em estratégias capazes de mobilizar os alunos para uma aprendizagem eficaz desta tipologia textual (Chevalier 1999).

Assim, e como refere Chevalier (1999), uma das grandes estratégias a utilizar pelos professores no ensino/aprendizagem do texto descritivo consiste em: i) levar o aluno a descentrar-se da sua própria escrita; ii) promover um conhecimento aprofundado da língua.

Outra das estratégias apontadas por Chevalier (1999), citando Perrenoud (1996), é o professor “descentrar” o seu trabalho da rotina normativa, em que o saber é “oferecido” aos alunos. Para isso, o professor deve conhecer/detectar os problemas e/ou as dúvidas dos alunos e trabalhar a partir das dificuldades manifestadas, fazendo um ensino mais construtivo e interdisciplinar, em que o aluno é envolvido no processo, constituindo-se um “fazedor” da sua própria aprendizagem. Como refere Chevalier (1999: 55), uma estratégia assente na diferenciação em que as situações de

aprendizagem são mais ricas e motivadoras deverá ser um ponto de partida para a “preparação para a escrita” de textos descritivos.

Chevalier (1999) demarca-se, intencionalmente, da terminologia ensino/aprendizagem, preferindo utilizar a expressão “*préparation à l’écriture*” (preparação para a escrita), uma vez que a primeira expressão significa o momento em que o aluno é confrontado com uma situação/problema de escrita que poderá ser ou não solucionado, de acordo com a situação de aprendizagem definida pelo professor, enquanto a segunda expressão evoca o momento da descoberta, ou seja, o objecto da descrição vai-se construindo paulatinamente com o contributo das várias disciplinas e de acordo com várias representações e várias situações de comunicação (incluindo o desenho). Desta forma, a noção de descrição ultrapassa o âmbito da literatura e da escrita, passando a ocupar uma posição de interdisciplinaridade.

A opção de utilizar a interdisciplinaridade como uma estratégia de aprendizagem do texto descritivo é para Chevalier (1999:56):

(...) de mettre les élèves en situation de maîtriser un certain nombre de savoir-faire transversaux qu’ils pourront exploiter et faire intervenir de façon pertinente dans une description écrite à visée littéraire ou non.

Assim, a interdisciplinaridade para Chevalier (1999) funciona como uma prática lectiva dirigida para a diversidade de alunos existente em cada sala de aula (os mais motivados e os menos despertos para as actividades de escrita), uma vez que a interdisciplinaridade não é uma estratégia “fazedora” de conhecimento, mas de desenvolver competências que permitam aos alunos manipularem, identificarem e construírem a estrutura do texto descritivo, ao mesmo tempo que vão construindo o seu próprio conhecimento.

Como refere Chevalier (1999), a adesão às actividades propostas é uma condição para o sucesso. Um aluno que fique à margem do seu processo de aprendizagem muito dificilmente conseguirá ultrapassar as suas dificuldades. A escrita do texto descritivo exige um forte interesse por parte dos alunos, devido à especificidade que este apresenta.

Parece ser consensual que a falta de interesse e o ensino descontextualizado não proporcionam uma participação activa por parte dos alunos na construção do seu conhecimento. É preciso motivar e mobilizar os alunos para as actividades a desenvolver: a motivação é o acto exterior e a mobilização é o estímulo dado ao aluno, apelando às suas capacidades. Estas duas vertentes podem fazer a diferença no processo de aprendizagem, todavia é preciso não esquecer que é de suma importância que a tarefa faça sentido, seja significativa para os alunos.

3. Estudo empírico: enquadramento metodológico

3.1. Natureza do estudo

O presente estudo constitui-se como um projecto de intervenção na lógica de investigação-acção. O trabalho foi desenvolvido em contexto sala de aula, tendo, assim, como centro de interesse e/ou investigação os alunos, com vista a melhorar o seu desempenho escolar. O trabalho teve a colaboração da professora titular de turma, que participou de forma colaborativa em todo o processo.

Este trabalho de investigação é, sobretudo de natureza qualitativa, uma vez que pretende compreender e analisar o desempenho dos alunos em contexto sala de aula, criar estratégias de ensino que promovam as suas aprendizagens e verificar a sua evolução ao longo da intervenção, sendo a sua avaliação descritiva e os resultados não generalizáveis. A metodologia qualitativa permite ao investigador um conhecimento compreensivo da realidade em estudo (Esteves 2008). Porém, sentimos a necessidade, de em algumas situações introduzir a metodologia quantitativa, de forma a aferir e validar os ganhos dos alunos face a determinados indicadores.

Para o desenvolvimento do projecto de intervenção, criou-se um dispositivo de investigação-acção que envolveu as seguintes fases: realização do **pré-teste** (ao longo do trabalho designado por 1.ª recolha), **intervenção** em contexto sala de aula e **pós-teste** (ao longo do trabalho designado por 2.ª recolha). Este desenho aponta para uma metodologia quase experimental, uma vez que, apesar de conter as três fases inerentes ao estudo experimental, não existe um grupo de controlo.

O pré-teste funcionou como uma diagnose, um primeiro momento de avaliação. O segundo momento de avaliação, pós-teste, ocorreu nas mesmas circunstâncias em que ocorreu o pré-teste, o que permite avaliar as modificações operadas nos alunos com a intervenção.

Relativamente à intervenção, e com o objectivo de motivar e envolver os sujeitos participantes no seu processo de aprendizagem, pensámos num trabalho a partir de situações concretas, observáveis e que despertassem curiosidade e interesse nos alunos.

Tendo isso em conta, decidiu-se iniciar o trabalho de intervenção a partir de uma visita de estudo a um jardim da vila de Sintra, de forma a gerar interesse e motivação, bem como a munir os sujeitos de estímulos visuais para a temática que pretendíamos explorar. A partir desta visita de estudo, realizada no mês de Novembro, os sujeitos participantes escreveram o texto que constituiu o pré-teste, a partir do seguinte instrução: descrevam o jardim que estão a observar. No mês de Maio voltaram ao jardim e escreveram o pós-teste.

Entretanto foram realizadas saídas da sala de aula para o recreio da escola e zonas circundantes à mesma, para que os alunos pudessem observar as flores e os jardins, enunciar nomes de flores, plantas e as suas características mais relevantes, situá-las no espaço e descrevê-las oralmente. O objectivo era fazer da escrita uma prática cultural situada, colocando ênfase em situações em que a escrita é motivada e significativa, isto é uma actividade autêntica em que os sujeitos dialogam, numa abordagem dentro da perspectiva sócio-construtivista (Hidi & Boscolo 2006:145). Parte da nossa intenção de ensino era motivar os alunos para a aprendizagem da escrita, por isso, centrámos a atenção na criação de expectativas positivas acerca da escrita e da sua aprendizagem, criámos situações em que a escrita aparecia para responder a objectivos e desafios assumidos pelos alunos e criámos uma atmosfera de sala de aula muito positiva em os alunos eram incentivados a escrever (ibidem).

Em suma, planificou-se a intervenção pedagógica a partir de contextos significativos de modo a que a aquisição e desenvolvimento lexical, bem como a escrita se desenvolvessem de forma contextualizada e significativa para os sujeitos participantes.

3.2. Caracterização dos sujeitos

O projecto de investigação-acção foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos, na EB1/JI da Rinchoa, numa turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA).

A turma é composta por onze alunos com idades compreendidas entre os oito e doze anos de idade. Das onze crianças que estão matriculadas na referida turma, dez têm nacionalidade portuguesa e uma tem nacionalidade cabo-verdiana. Relativamente às

nacionalidades dos progenitores, seis deles são de origem africana, como se ilustra na tabela 3.

Tabela 3: Nacionalidade dos sujeitos

	Portuguesa	Angolana	Cabo-Verdiana	Guineense	SãoTomense
Nacionalidade dos alunos	10	0	1	0	0
Nacionalidade dos progenitores	5	3	1	1	1

Fonte: Registo biográfico dos alunos

Apesar do número de progenitores africanos, só uma criança afirmou falar regularmente o crioulo no meio familiar. As outras dez crianças referiram que os pais e irmãos mais velhos falam o crioulo entre si, mas que com eles falam o português.

Convém, também, referir que duas destas crianças estão matriculadas ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Este decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, de mobilidade, de autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Para estas duas crianças, e tendo em conta o enquadramento legal, foi elaborado o Programa Educativo Individual (PEI), com o objectivo de fixar e fundamentar as respostas educativas apropriadas a cada criança e respectiva forma de a avaliar.

É ainda pertinente referir que esta turma é composta por crianças oriundas de um meio sociocultural baixo, marcadas pelo insucesso escolar, conhecimentos incipientes no domínio do léxico e escrita, instabilidade emocional e por comportamentos considerados desajustados.

Tendo em conta as características de insucesso, de instabilidade emocional e comportamental, foi criada uma equipa pluridisciplinar de acompanhamento à turma formada por: psicólogas do projecto “Orienta-te”; uma docente da área de Ciências

que desenvolve os conhecimentos científicos relacionados com a horta/jardim; a professora titular de turma e uma professora do apoio educativo.

3.3. Concepção e implementação do projecto de investigação-acção

O trabalho enquadra-se num estudo longitudinal (desenvolvido entre Novembro e Maio do ano lectivo 2010/2011), no âmbito do apoio educativo.

A intervenção foi realizada semanalmente com duas sessões de uma hora cada. Para esta intervenção foi elaborada uma planificação que valoriza a participação oral de todos os alunos, promovendo-se assim um trabalho colaborativo. Para além desta componente oral, a planificação previa momentos de trabalho escrito em pequeno grupo e em díades. Com este trabalho escrito, pretendíamos conduzir a criança a uma aprendizagem da escrita para construir e expressar conhecimento (cf. Novo Programa de Português para o Ensino Básico).

Neste sentido, decidiu-se que todas as aprendizagens seriam exploradas oralmente, de forma a desenvolver nos alunos as competências de expressão oral. A comunicação oral desempenha um papel fundamental na integração e desenvolvimento de saberes. Com efeito, como afirma Yáñez (2008: 97), o oral é “o mar em que flutua e de que emerge a linguagem escrita”, devendo a conversa, o diálogo ser a ponte que une as experiências das crianças aos textos escritos. Quando se trata de resolver problemas, na verdade, falamos muito, pois a fala, conversa é um instrumento para os processos de pensar, para a geração de conhecimento. De acordo com Vigotski (1978: 26), a fala precede a acção, guiando, determinando e dominando o curso da acção. É através da comunicação oral que os alunos vão estabelecendo relações entre a língua falada e a língua escrita (cf. Novo Programa de Português para o Ensino Básico).

O percurso delineado visou um trabalho organizado e explícito de situações de aprendizagem, de forma sequencial, das tarefas mais simples para as mais complexas. O trabalho teve uma vertente da exploração do oral de forma explícita, intencional e planificada, de forma a preparar e a desenvolver no aluno competências facilitadoras da escrita (mais especificamente de escrita de textos descritivos).

As actividades privilegiaram competências da expressão e compreensão do oral porque:

Saber escutar e saber falar significa ser capaz de compreender e de seleccionar informação; ser capaz de antecipar, de memorizar, de planificar, de produzir e de auto regular ou de corrigir a própria mensagem, de acordo com diferentes registos e com as propriedades dos textos: adequação, coerência, coesão e correcção.

(Pinto 2010: 15).

No novo programa de Português para o Ensino Básico pode ler-se:

(...) no domínio da compreensão do oral as crianças deverão desenvolver habilidades de escuta para serem capazes de extrair a informação dos textos ouvidos. É fundamental a realização de actividades que ensinem o aluno a escutar, a reter e a registar informação.

(Reis coord. 2009:69)

Relativamente à expressão oral é referido que:

(...) é fundamental que se evolua de situações de comunicação oral informais para situações progressivamente mais formais (...) o trabalho a desenvolver deverá proporcionar aos alunos situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral e de mobilização de novos vocábulos ou estruturas que ouviu ou que leu e que deverá integrar nos seus discursos.

(*ibidem*)

Relativamente ao ensino da escrita, tivemos a preocupação de elaborar um trabalho centrado no ensino do processo da escrita, que, como é sabido, comporta três sub-processos: o da planificação, o da redacção/textualização e o da revisão, de forma a proporcionar ao aluno um ensino explícito da escrita. Pretende-se, desta forma, criar mecanismos relacionados com o desenvolvimento da competência compositiva.

No que concerne à escrita, o novo programa de Português para o Ensino Básico refere que:

(...) a actividade de produção de textos escritos exige a activação de um número importante de conhecimentos e de processos. Esta actividade

comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão. A realização destas tarefas não é linear e pode ocorrer em diferentes momentos de processo de escrita. No momento da textualização realizam-se também tarefas de planificação e revisão, sem prejuízo de que se aprenda a planificar e a rever globalmente os textos, respectivamente no princípio e no fim da actividade de escrita.

(Reis coord. 2009:71)

Para além do trabalho realizado ao nível da planificação, tivemos também a preocupação de conduzir os alunos à redacção e revisão dos textos. Tendo em conta que a escrita é um processo complexo, deve munir-se os alunos de instrumentos capazes de facilitar o processo. Consideramos que, para além da planificação, deveríamos munir os alunos da prática da revisão, uma vez que esta permite “(...) reler, corrigir e reformular repetidamente o que estão escrevendo” (Cassany 2004: 19). Esta prática conduzirá a uma escrita mais reflectida e consentida.

Relativamente à metodologia adoptada em contexto sala de aula, optámos por privilegiar o trabalho em grande grupo, para a abordagem/ discussão e reflexão dos temas e o trabalho em díades para sistematização dos mesmos.

4. Apresentação dos resultados

Para a análise deste estudo optou-se por seleccionar alguns indicadores de desenvolvimento linguístico e textual. Ao nível da organização do texto descritivo, foram analisados os seguintes aspectos: tema-título, subtematização e perspectiva (organizadores espaciais). Ao nível do desenvolvimento linguístico, foram considerados os seguintes indicadores: expansão do grupo nominal, tipos de verbos, tempos gramaticais, articuladores discursivos ou conectores, relações semânticas entre unidades lexicais (hiperonímia, hiponímia, holonímia e meronímia), variedade e riqueza lexical (número de palavras por texto, média de palavras por texto, diversidade lexical, densidade lexical (palavras plenas), frases simples e frases complexas, subordinação e coordenação e média de palavras por oração.

Na análise dos resultados serão tidos em conta os textos da 1.ª e 2.ª recolha, que são apresentados nos Anexos 1 e 2. De salientar que, em relação à análise realizada aos textos da 1.ª recolha, não foi avaliado um dos textos (texto n.º 1) uma vez que o que estava escrito era um conjunto de letras, pseudo-palavras de leitura impossível, cujo significado era imperceptível.

4.1. Tema-título, subtematização e perspectiva

4.1.1. Tema-título

Como foi referido no enquadramento teórico, para Adam e Petitjean (1989) e Adam (1992) citado por Costa e Pereira 2003, o texto descritivo tem uma organização hierárquica. As operações fundamentais para a construção deste tipo de texto são:

- i) localização ou ancoragem, designada, também por tema-título, que é o recurso a partir do qual o enunciador assinala quem ou o quê é que se vai descrever;
- ii) aspectualização, que consiste na delimitação do todo em partes.

Nos textos da 1.ª recolha, o tema-título encontra-se presente em quatro textos, que tomam como localização o jardim (cf. (1) e (2)) e a visita de estudo (cf. (3) e (4)). Nestes textos, o tema-título não se encontra destacado graficamente, sendo introduzido na primeira frase do texto.

- (1) No **Jardin** vi Felores (T3 1R)
- (2) Nos fomos veri um **jardim** (T9 1R)
- (3) Nos fomos há **visita de Estudo** (T2 1R)
- (4) A **visita de estudo** foi as flores (T7 1R)

Nos restantes seis textos, o tema-título é omissivo, uma vez que os alunos não situam o objecto da descrição. Nestes casos, o texto inicia-se tipicamente com a sequência *Eu vi...* como se ilustra em (5) e (6):

- (5) Eu vi uma **folhor** brancas, vermelhas, e folhor castada. (T4 1R)
- (6) Eu vi **morangos**, tomates, flores de cor amarelas, laranjas, azuis, brancas, vermanhos e verdes. (T5 1R)

Na 2.ª recolha, há um ganho significativo neste domínio: todos os alunos iniciam o seu texto referindo o jardim. Assim, o tema-título é ponto de partida para a descrição, assegurando-se, assim, a coesão semântico-referencial do texto.

4.1.2. Aspectualização e subtematização

Apothéloz (1998), citado por Chevalier (1999: 33), defende a noção de percurso para situar a estrutura lógica interna do texto descritivo. Segundo este autor, a ideia de percurso reporta, obrigatoriamente, à operação de aspectualização, mediante a qual o objecto é dissecado em partes e essas partes em outras partes.

Nos textos da 1.ª recolha está presente a operação de aspectualização, no sentido em que há uma enumeração das partes que constituem o todo. Como se pode observar no texto transcrito em (7), a seguir à introdução do tema-título (jardim), segue-se uma enumeração do que se encontrou no jardim: frutos, árvores, estátuas, entre outros.

- (7) No Jardin vi Felores de cores diFretes como amarelas, laranja, verdes, azues, roxas, vermaha, bancas.
Vi 5 Morangos Masas, amoras, e romans.
Vi Arvores e Estadoas.
Ei vi Opalasio de Sintra.

Vi uma cascata e vimus uma casa partida.

Vimus um parce. (T3 1R)

Esta operação encontra-se por vezes também associada à operação de subtematização. Tal corresponde à possibilidade de qualquer uma das partes do todo poder também constituir-se como ponto de partida para um novo procedimento de aspectualização. Este procedimento pode ter em conta qualidades ou propriedades, tais como a cor, o tamanho e a forma.

Na 1.^a recolha, verifica-se que nos dez textos analisados o procedimento de caracterizar o todo é sempre o mesmo: os alunos depois de enunciarem as flores (todo), caracterizam-nas apenas, através da propriedade *cor*, como se pode observar em (8)-(10):

(8) ...Felores de cores diFretes como amarelas, laranja, verdes, azues, roxas, vermaha, bancas. (T3 1R)

(9) ...flores de cores diferentes e vermelho amarela, laranja e branco (T6 1R)

(10) ...Eu vi flores de várias cores são, amarelo, azeis, vermelia, rosas e verde. (T11 R)

Verifica-se igualmente, em todos os textos, que a descrição dos alunos assenta sobretudo num procedimento de enumeração de “coisas” observadas no jardim, como se pode observar em (11)-(13):

(11) ... e vimos pássaros abelhas broboletas e flores... (T2 1R)

(12) ... Vi 5 morangos Masas, amoras, e romans... Vi arvores e Estatoas. (T3 1R)

(13) ...Vimos, tomates, morangueiro, e diospiro e amoras. (T11 1R)

Estes textos aproximam-se de listas em que os sujeitos enumeram o que viram ou o que havia, excluindo, praticamente, estratégias de textualização. Na verdade, este tipo

de escrita está presente desde os primórdios da história da escrita, antes de ser texto, como hoje o entendemos, a escrita servia essencialmente como registo para actividades do quotidiano e as listas eram documentos frequentes. Mas ainda hoje, “(...) listar forma parte de las prácticas frecuentes en la vida cotidiana, hacer la lista de la compra, llevar una lista en la agenda, recordar a través de listas y usarlas para comprobar lo planificado.” (Sepúlveda & Teberosky 2008: 2). Com efeito, as listas escritas pelos alunos poderiam aproximar-se de uma estratégia de geração de ideias em que se elencam tópicos a tratar, mas estão ainda distantes de serem um texto.

Nos textos da 2.^a recolha, verifica-se um uso mais frequente do encadeamento por subtematização. Como se pode observar no texto (14), após a introdução do tema-título, constrói-se de imediato uma operação de actualização quando se atribui qualidades ao jardim: grande e colorido. De seguida, o todo (jardim) é delimitado em partes (árvores e flores). Por sua vez, e num processo recursivo, novas propriedades (*cor, forma e tamanho*), são seleccionadas e atribuídas às partes consideradas.

No texto abaixo transcrito, verifica-se, por exemplo, que o *beijo pintado* depois de contextualizado (direita/esquerda), é descrito através das suas partes (pétalas, folhas e caule), cor (laranjas, roxas e cor de rosa), forma (recortadas), tamanho (pequeno) e textura (macio). Como se pode observar, o aluno serve-se do seu conhecimento lexical para construir nexos semânticos entre palavras através de um processo de holonímia meronímia (beijo pintado – todo – e partes: pétalas, folhas e caule). Note-se que o procedimento de subtematização relativo ao beijo pintado é também utilizado para as outras plantas descritas pelo aluno.

(14) No jardim de simtra é grande e colorido. No jardim há um cedro, atrás à um limoeiro e ao lado esquerda tem as margaridas. No jardim há uma margarida que está à esquerda do cedro, é pequena, as pétalas são laranjas, cor-de-rosa e o seu caule é grosso e forte.

As suas folhas são pequenas, verdes e arredondada.

O beijo pintado está ao lado direito do cedro as petalas são laranjas, roxas, cor-de-rosa e macias.

As folhas são grandes, verde e rrecortadas. O caule é fino pequeno e verde.

O cedro está ao centro do beijo pintado, o seu tronco é grosso, e castanho.

As folhas são pequenas, verdes e são arredondadas. O cedro está ao centro das margaridas e do beijo pintado.

A sua copa é grande e tem muitas folhas. Os ramos são grossos, rubostos, são fortes, castanhos e compridos, as folhas são lisas, pequenas, verdes e pontiagudas.

O limoeiro está atrás do cedro, é grande e verde.

A sua copa é grande, os seus ramos são grossos, as folhas pequenas, verde e pontiagudas. (T3 2R)

O procedimento de aspectualização é também ilustrado nos textos (15)-(17), abaixo transcritos:

(15) ... O beijo Pintado é médio e é rosa.

As suas pétalas são macias e arredondadas.

As folhas são bicudas e lisas.

O cedro está ao centro das margaridas e do beijo pintado e do beijo pintado.

O caule é grosso, rugoso e é castanho.

A sua copa é frondosa, tem muitas folhas verdejantes e recortada.

Os ramos são finos, lisos e castanhos. (T2 2R)

(16) ... O Beijo pintado esta a direita do sedro é pequeno as suas são cor-de-rosa laranja e é redonda.

As suas folhas são medias, verdes e pomtiagudas. O caule é médio, castanho e macio.

A margarida está há esquerda do cedro e é pequeno as suas petalas são vermelho, brancas arendondada.

As suas folhas são pequenas, verdes e aredomdadas.

O seu caule é pequeno castanho e fino. (T5 2R)

(17) O beijo pintado esta a direita do serdro, o beijo pintado, é pequeno é cor-de-rosa, as suas folhas são pontiagudas e arredondadas, as petalas são macias e de cor-de-rosa, o seu caule é grosso e de cor verde.

As margaridas estão a esquerda do cendro.

As margaridas são pequenas e de cor-de-rosa, as suas folhas são verdes escuras e ovais, as petalas são macias, verdes e o seu caule é macio, verde e frágil. (T4 2R)

Na verdade, o procedimento de subtematização, pelas conexões que estabelece, é uma estratégia importante na construção da coesão textual dado que garante uma ligação semântica entre os diferentes enunciados/segmentos que compõem o texto. Palavras como *beijo pintado* ou *margarida* em co-ocorrência com *folhas*, *pétalas* ou *caule* instituem conexões semânticas autorizadas pelo nosso conhecimento do mundo que fazem com que as frases ou constituintes de frase fiquem ligados. Com efeito, a retoma de beijo pintado pelas suas partes é uma estratégia da construção da continuidade temática: *O beijo pintado esta a direita do serdro, o beijo pintado, é pequeno é cor-de-rosa, as suas folhas são pontiagudas e arredondadas, as petalas são macias e de cor-de-rosa, o seu caule é grosso e de cor verde.*

4.1.3. Perspectiva

Segundo Adam e Petitjean (1989: 82), os organizadores espaciais permitem ordenar e distribuir os elementos de uma descrição. Ao recorrer aos organizadores espaciais, o enunciador organiza a sequência descritiva segundo diferentes perspectivas, a saber:

i) vertical: em cima, em baixo, etc.;

ii) horizontal: à esquerda, à direita, etc.;

iii) de aproximação/distanciamento: à frente, atrás, etc.

Nos textos da 1.^a recolha, há apenas 3 ocorrências de organizadores textuais, nas seguintes sequências:

(18) ... eu vi uma folhor **a pé** da arveres. (T4 1R)

(19)...**em cima** dos castelos víamos a paisagem ... avia uma antiga ponte romana e **debaixo** a via a cascata. (T6 1R)

Na 2.ª recolha, verifica-se um ganho significativo neste domínio: todos os alunos recorrem a organizadores espaciais para ordenarem e estruturarem o texto, registando-se uma média de cinco organizadores espaciais por cada texto. O organizador que ocorre mais vezes é *atrás*, seguido dos organizadores *à direita* e *à esquerda*, como se pode observar na tabela 4.

Tabela 4: Organizadores espaciais - 2.ª recolha - valores absolutos

Textos	ao centro	à direita	à esquerda	atrás	ao meio	entre	Total por texto
Texto 1	1	2	1	1			5
Texto 2	2	1	1	1			5
Texto 3	2	1	2	2			7
Texto 4	1	1	1	2		2	7
Texto 5		2	1	2			5
Texto 6	1		2	2			5
Texto 7			2	1			3
Texto 8	1	1		1			3
Texto 9		1	1	1	1		4
Texto 10	2	2	2	2			8
Texto 11	1	2		1			4
Total por organizador	11	13	13	16	1	2	

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

Verifica-se também que a perspectiva privilegiada é a horizontal e a de aproximação/distanciamento, uma vez que os alunos distribuem os elementos da descrição segundo os organizadores: *ao centro*, *à direita*, *à esquerda* e *atrás*, aparecendo em dois textos o organizador *entre*, como se pode observar na tabela 4.

Comparativamente aos textos da 1.ª recolha, verifica-se que houve ganhos na utilização dos organizadores espaciais, ganhos estes que se reflectem na estrutura e organização do texto.

4.2. Expansão do Grupo Nominal

O grupo nominal (GN) é uma categoria sintagmática que tem como núcleo o nome. Para além do núcleo, o GN pode conter determinantes, quantificadores, complementos e/ou modificadores.

Estes elementos formam duas estruturas: a lexical e a funcional. A estrutura lexical é formada pelo núcleo e complementos/modificadores. A estrutura funcional é constituída pelos elementos que se encontram tipicamente à esquerda do nome (determinantes e quantificadores).

Os determinantes geralmente precedem os nomes e servem para “construir valores referenciais de individualização das expressões nominais” (Mateus *et al.* 2003: 365). De acordo com o previsto no *Dicionário Terminológico*, os determinantes incluem as seguintes subclasses: (i) artigos (cf.(20)); determinantes demonstrativos (cf.(21)); (iii) determinantes possessivos (cf.(22)); (iv) determinantes indefinidos (cf.(23)); (v) determinantes interrogativos (cf.(24)) e determinantes relativos (cf.(25)).

- (20) **um** rapaz / **o** rapaz
- (21) **este** rapaz / **aquele** rapaz
- (22) os **teus** amigos / os **nossos** amigos
- (23) **certo** rapaz / **outro** rapaz
- (24) **que** rapaz fez isso?
- (25) o rapaz **cuja** irmã eu conheço

Os quantificadores contribuem para a construção do valor referencial dos nomes com que se combinam e expressam informação relacionada com número, quantidade ou parte do referente. No *Dicionário Terminológico*, os quantificadores encontram-se classificados de acordo com as seguintes subclasses: (i) quantificador universal (cf.(26)); (ii) quantificador existencial (cf.(27)) (iii) quantificador numeral (cf.(28)); (iv) quantificador interrogativo (cf. (29)) e (v) quantificador relativo (cf.(30)):

- (26) **todos** os rapazes
- (27) **alguns** rapazes

- (28) **três** rapazes
- (29) **quantos** rapazes estavam lá?
- (30) comi tanto **quanto** pude

Os complementos do nome são constituintes seleccionados por predicadores nominais. Categorialmente, podem ser Grupo Preposicionais (GP) (cf.(31)), ou menos frequentemente, Grupos Adjectivais (GA) (cf.(32)).

- (31) a pesca **da baleia**
- (32) a pesca **baleeira**

Para além destes elementos, o GN pode conter modificadores. Estes modificadores podem pertencer a diferentes categorias sintagmáticas e podem ser restritivos ou apositivos (Mateus *et al.* 2003: 365).

Os modificadores restritivos limitam o domínio de referência da expressão nominal; categorialmente podem ser GP (cf.(33)), GA (cf.(34)) e orações (cf.(35)):

- (33) O rapaz **de óculos** é muito bonito.
- (34) O rapaz **moreno** é muito bonito.
- (35) O rapaz **que tem olhos azuis** é muito bonito.

Por sua vez, os modificadores apositivos constituem-se como um comentário do locutor acerca de uma entidade referida pela expressão nominal, categorialmente podem ser GNs, grupos adjectivais e orações:

- (36) A Rita, **a melhor aluna da turma**, reprovou no exame.
- (37) A Rita, **simpática**, ofereceu-se para me acompanhar.
- (38) A Rita, **que é a melhor aluna da turma**, reprovou no exame.

As orações subordinadas que ocorrem em (35) e (38) são designadas orações relativas: relativa restritiva em (35) e relativa apositiva em (38). As relativas restritivas

contribuem para a construção do valor referencial da expressão nominal, razão pela qual, na escrita, não podem ser separadas do antecedente por vírgulas. As orações relativas apositivas não ajudam na construção do valor referencial do nome, sendo delimitadas por vírgulas, tal como os apostos.

4.2.1. Pressupostos e critérios adotados na análise

Na bibliografia assume-se que a gramática do GN está basicamente adquirida aos três anos de idade (Radford 1990; Slobin 1985), citado por Ravid e Berman (2010). Este trabalho centra-se no desenvolvimento da complexidade do GN que ocorre subsequentemente, durante a escolarização.

Na esteira de Ravid e Berman (2010), a hipótese que se coloca é a de que a aquisição de léxico pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da estrutura do GN. Tendo por base os critérios para a análise da complexidade dos GN propostos por estes autores, apresenta-se uma análise comparativa da complexidade dos GN que ocorrem nos textos da 1ª e 2ª recolha.

Nesta análise, consideram-se apenas os GN que têm como núcleo um nome. Ficam, como tal, excluídos os GN pronominais (como por exemplo, *Eu fui ao jardim*). Por outro lado, na delimitação dos GN, consideram-se sempre os GNs menos encaixados, não havendo a contagem de GNs encaixados em outros GNs. Assim, um GN como *a casa do lado direito* é contado apenas uma vez, não se procedendo à contagem do GN *o lado direito* que se encontra encaixado.

Foram ainda excluídas da análise sequências ininteligíveis, como se exemplifica no exemplo: *O cedro rudodu poças flhas e mastaia*.

A complexidade do GN é analisada tendo em conta dois parâmetros: a extensão/comprimento (em inglês, *length*) do GN e a variedade dos elementos que ocorrem no GN.^{2 3}

² Os critérios de análise de Ravid e Berman (2010) envolvem a análise de outros parâmetros não considerados neste estudo, a saber: número de GN encaixados, qualidade e número de modificadores e complexidade semântica do núcleo (mediante a aplicação de uma escala de análise de nomes concretos e abstractos).

Por outro lado, os parâmetros considerados neste estudo não correspondem *ipsis verbis* à proposta de Ravid e Berman (2010). Foram introduzidas algumas alterações, nomeadamente no número de níveis propostos na escala de classificação: a escala de Ravid e Berman (2010) é composta por quatro níveis, enquanto a escala adoptada neste estudo é composta por cinco níveis. Para além disso, na análise da

A. A extensão do GN

A tabela 5 apresenta os cinco níveis de classificação adoptados para analisar a extensão dos GN. A cada nível é atribuído um intervalo correspondente a um determinado número de palavras. O nível 1 corresponde a GN curtos e o nível 5 a GN longos, correspondendo os restantes níveis a GN de extensão intermédia.

Tabela 5: Classificação dos GN quanto à sua extensão

Nível	Nº de palavras
1	1 a 3
2	4 a 6
3	7 a 9
4	10-12
5	>13

B. Variedade dos elementos que ocorrem no GN

Como foi referido, os GN podem ser tipicamente expandidos por vários elementos, tais como: determinantes (o *jardim*), quantificadores (duas *flores*), GP (*árvores* de fruto), G.A (*flores* amarelas) e/ou orações (*o jardim* que eu visitei).

A classificação que se propõe para dar conta da variedade dos elementos que ocorrem nos GN é apresentada na tabela 6.

variedade dos elementos que ocorrem no GN, foram considerados critérios distintos dos propostos por aqueles autores.

³ A metodologia e classificação aqui adoptada foi desenvolvida originalmente no âmbito da dissertação de mestrado de Elisabete Machado, intitulada *A Expansão do Grupo Nominal*, que se encontra ainda em curso. Os mesmos critérios estão a ser utilizados na dissertação de mestrado de Lina Paulino, intitulada *Escrever com Arte* (em curso).

Tabela 6: Classificação da variedade dos elementos que ocorrem no GN

Nível	Estruturas consideradas
1	(Det ou Quant +) N Det ou Quant + N Ø
2	Det + Quant + N Det + Det + N Det + Det + Quant + N Quant + Det + Det + N Quant + Det + Det + Quant + N
3	... + N coordenados ou GN coordenados
4	... + GA ou GP ou orações ou GN
5	... + co-ocorrência de GA ou GP ou orações ou GN

O nível 1 é atribuído aos GN que têm: (i) apenas um nome (*comprei livros*); (ii) um nome precedido de um determinante (*comprei estes livros*) ou quantificador (*comprei dois livros*). São considerados ainda neste nível os GN que envolvem elipses de nome (*comprei dois livros e ele comprou um*).

O nível 2 é atribuído a GN expandidos através da co-ocorrência de determinantes e/ou quantificadores. Assim, são incluídos neste nível GN com a sequência: (i) determinante + quantificador+nome (*os dois livros*); (ii) determinante+determinante+nome (*os meus livros*); (iii) determinante + determinante + quantificador+nome (*os meus quatro filhos*); (iv) quantificador+determinante+determinante+nome (*todos os meus filhos*); (iv) quantificador+determinante+determinante+quantificador+nome (*todos os meus quatro filhos*).

No nível 3 são considerados os GN que envolvem nomes coordenados (*os rapazes e raparigas*) ou GN coordenados (*os rapazes e as raparigas*). As reticências que ocorrem no descritor deste nível (cf. tabela 6) significam que os GN são classificados neste nível, mesmo que partilhem das condições previstas nos níveis anteriores. A ideia é a de que, se um GN tiver nomes coordenados ou GN coordenados, é automaticamente classificado neste nível, mesmo que os nomes envolvidos sejam precedidos, por exemplo, por vários determinantes ou quantificadores.

No nível 4 são considerados os GN em que ocorre apenas um dos seguintes modificadores: GA (*casas amarelas*), GP (*casas de pedra*), oração (*as casas que eu vi*)

ou GN (*o jardineiro, o Sr. Pedro Silva,...*). Tal como referido anteriormente, as reticências que ocorrem no descritor deste nível (cf. tabela 6) significam que os GN são classificados neste nível, mesmo que partilhem das condições previstas nos níveis anteriores. Isto é, um GN como todas as casas amarelas é promovido ao nível 4 por ter um GA como modificador, independentemente de exibir também um quantificador e um determinante.

Por fim, o nível 5 é atribuído a GN em que co-ocorrem mais do que um dos seguintes modificadores: GA, GP, oração ou GN. Exemplo de GN incluídos neste nível: os contos de fadas antigos; as flores amarelas que nasceram no canteiro; as árvores de fruto da minha mãe. Para além destes casos, em que os modificadores estão associados a um mesmo núcleo nominal, são considerados neste nível GN em que os modificadores surgem associados a diferentes nomes, como ocorre em a casa do lado direito. Neste caso, do lado direito é um GP modificador do núcleo nominal *casa* e *direito* é um GA modificador do núcleo nominal *lado*.

4.2.2. Apresentação dos resultados

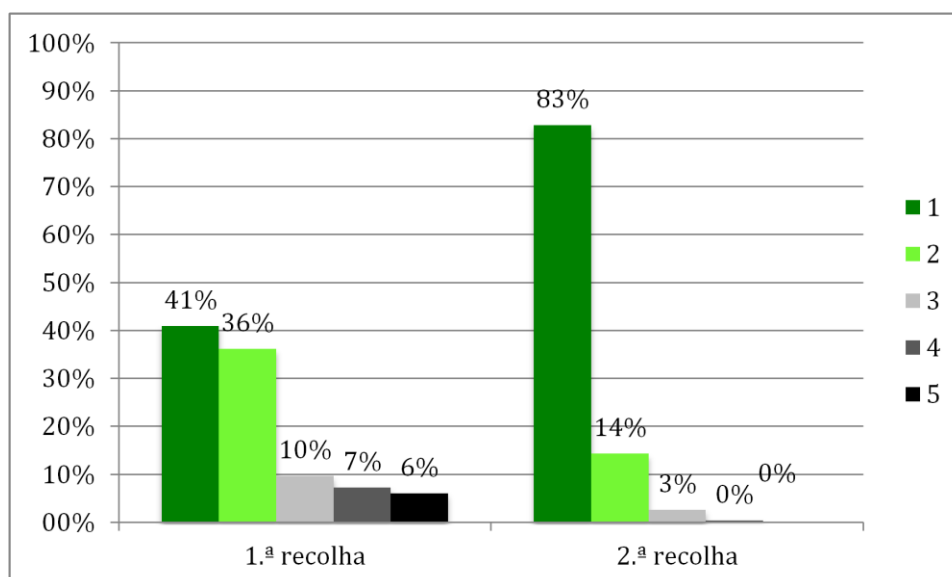
No que diz respeito à extensão do GN, os valores absolutos obtidos na 1.ª e 2.ª recolha são apresentados na tabela 7 e os valores percentuais correspondentes são apresentados no gráfico 1.

Tabela 7: Número de GN por nível - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos

Níveis	Número de GN por nível	
	1.ª recolha	2.ª recolha
1	34	226
2	30	39
3	8	7
4	6	1
5	5	0
Total	83	273

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Gráfico 1: Número de GN por nível - 1.ª e 2.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Uma primeira conclusão que os dados quantitativos permitem extrair é a de que, em termos absolutos, se registou um aumento significativo de GN na 2.ª recolha (de 83 na 1.ª recolha para 273 na 2.ª recolha).

Esses ganhos foram obtidos, sobretudo nos GN de nível 1, i.e., nos GN curtos constituídos por 1 a 3 palavras: na 1.ª recolha existem 41% de GN de nível 1, enquanto na 2.ª recolha estes GN têm uma representatividade de 83%.

Todavia não podemos deixar de verificar que na 2.ª recolha houve um decréscimo de GNs em todos os restantes níveis (2, 3, 4 e 5), o que em termos práticos significa que na 1.ª recolha os GN têm em média mais palavras do que na 2.ª recolha. Este facto explica-se, no nosso entender, pelo facto de os alunos nos textos da 2.ª recolha terem tido mais cuidado com a organização da escrita e na forma como estruturaram as frases.

Considere-se, a título de exemplo, os textos apresentados em (39) e (40) produzidos pelo mesmo aluno na 1.ª e 2.ª recolha, respectivamente:

- (39) Eu vi flores as varias cores, eram brancas, rosas, vermelhas, amarelas
 Vimos morangeiro, tumates, diospiros e amoras.
 Ouvimos passarinhos, vimos broboletas e abelhas.

Tabém vi salsa tinha muitas arvores tinham folhas a cair algumas era redondas, bicudas e tinha arbustos.

Vimos o Palácio Monicipal de Sintra, vimos margaridas, Patrícias, madalenas e tinha jardineiro. (T10 1R)

(40) O jardim é pequeno e belo.

Ao centro há um cedro, há esquerda tem margaridas, a direita de cedro ha beijos pintado e atras do cedro esta o limoeiro.

As margaridas estam a direita do cedro, as suas petalas são bicudas, soaves, roxas e nas pontas são brancas.

As suas folhas são pontiagodas e verde claro.

Os beijos pintados estam ao lado esquerdo do cedro, as suas petalas são macias e arrdondadas, as suas folhas são recortadas e magentas.

O seu caule é castanho, fino e macia.

Atras do cedro há um limoeiro, a sua copa é oval, os seus ramos soa finos e macias, as suas folhas são pontiagodas e verdes, o seu tronco e pequeno e castanho.

O cedro está ao centro das margaridas e dos beijo pintado. A sua copa é pontiaguda, os ramos são rogosos e castanho, as suas folhas são muito recortada e verdes, o seu tronco é robusto, rugoso e grande. (T10 2R)

A leitura dos dois textos permite verificar que no texto da 1.ª recolha predomina a enumeração não hierarquizada de elementos, que se reflecte sintacticamente na ocorrência de GN coordenados que contêm muitas palavras (referentes aos itens da enumeração), com se observa nas sequências (41) e (42), que contêm GN com cinco e quatro palavras, respectivamente:

(41) ...morangeiro, tumates, diospiros e amoras (T10 1R)

(42) ... estatuas, casaro castelo plantas (T5 1R)

No texto da 2.ª recolha, o uso de organizadores espaciais e da subtematização permite a organização dos elementos, o que leva à inexistência de enumeração. Neste texto, a

estratégia de subtematização, isto é, de caracterização das partes que integram o todo é feita sobretudo através da ocorrência de orações com um verbo copulativo (as suas pétalas são ..., *As suas folhas são...*, *a sua copa é...*), o que faz com que os GA e GP que se referem aos nomes ocorram enquanto nomes predicativos do sujeito e não como elementos que estão integrados no GN. Logo, o que se conclui é que no texto descritivo a subtematização não tem necessariamente um impacto na expansão do GN.

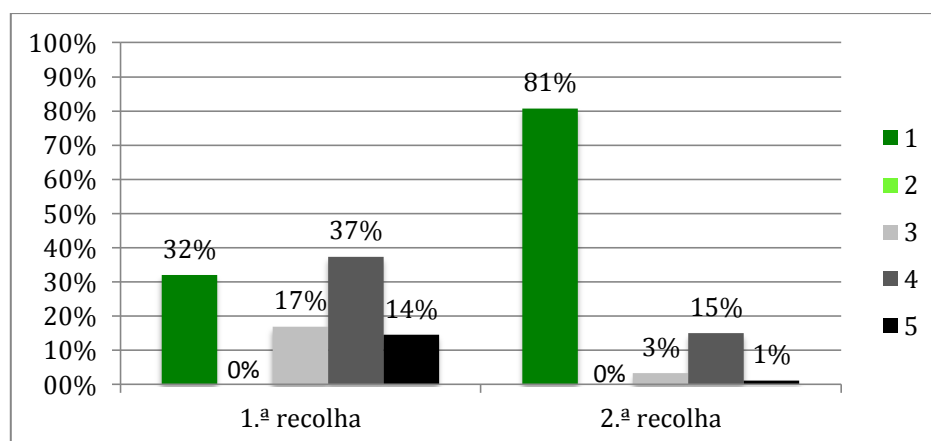
Relativamente à variedade dos elementos que ocorrem no GN, os valores absolutos obtidos na 1.ª e 2.ª recolha são apresentados na tabela 8 e os valores percentuais correspondentes são apresentados no gráfico 2.

Tabela 8: Variedade dos elementos que ocorrem no GN - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos

Níveis	Variedade dos elementos que ocorrem no GN	
	1.ª recolha	2.ª recolha
1	26	220
2	0	0
3	14	9
4	31	41
5	12	3
Total	83	273

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Gráfico 2: Variedade dos elementos que ocorrem no GN - 1.ª e 2.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Tal como já foi referido acima, verifica-se um aumento significativo da variedade dos elementos que ocorrem no GN na 2.ª recolha. Este aumento foi obtido, à semelhança do que aconteceu relativamente à extensão do GN, sobretudo nos GN de nível 1, ou seja, nos GN constituídos por determinantes ou quantificadores mais nome (com ou sem realização lexical): na 1.ª recolha existem 32% de GN de nível 1, enquanto na 2.ª recolha estes GN têm uma representatividade de 81%.

Observa-se, igualmente, um aumento em termos absolutos nos GN de nível 4, i. e., nos GN constituídos por GA ou GP ou orações ou GN (de 31 na 1.ª recolha para 41 na 2.ª recolha), mas este aumento não parece ser significativo em termos percentuais. Porém, é de registar que, em valores absolutos, houve um decréscimo de GNs nos níveis 3 e 5 na 2.ª recolha.

Esta situação poderá estar relacionada com a aprendizagem que os alunos fizeram relativamente à estrutura do texto descritivo. Verifica-se que os alunos tiveram o cuidado de explicitar as propriedades ou qualidades dos objectos descritos, tendo em conta os procedimentos de actualização e de subtematização.

Considera-se, a título de exemplo, o contraste entre os textos apresentados em (43) e (44), relativos respectivamente à 1.ª e 2.ª recolha, que foram produzidos pelo mesmo aluno:

(43) Nos fomos há visita de Estudo e vimos pássaros abelhas broboletas e flores, braças, amaraleas, rocha, rosa, vermelha, laranja, moraguiro pereira papoila folhas seicas verde amarela e tabem castelo nasional de Sintra (T2 1R)

(44) O Jardim é médio, colorido e belo.

Ao centro há um cedro, há direita do cedro tem beijo Pintado, a atrás do cedro há um limoeiro e do lado esquerdo há margaridas.

O beijo Pintado é médio e é rosa.

As suas pétalas são macias e arredondadas.

As folhas são bicudas e lisas.

O limoeiro é verdejante, médio e bicudo.

A sua copa é arredondado com ramos, finos e lisos. As folhas são verdes e arredondada.

O seu tronco é liso, fino e castanho.

Os seus ramos são finos, lisos e castanhos.

O cedro está ao centro das margaridas e do beijo pintado e do beijo pintado.

O caule é grosso, rugoso e é castanho.

A sua copa é frondosa, tem muitas folhas verdejantes e recortada.

Os ramos são finos, lisos e castanhos. (T2 2R)

No texto da 1.ª recolha ocorre um GN classificado com nível 5 no parâmetro relativo à variedade dos elementos (*pássaros abelhas broboletas e flores, braças, amaraleas, rocha, rosa, vermelha, laranja, moraguiro pereira papoila folhas seicas verde amarela e tabem castelo nasional de Sintra*). Contudo, nesta sequência, a aluna limita-se a fazer uma enumeração do que vê, originando um conjunto de nomes coordenados, sindética e assindeticamente, que estão associados a mais do que um modificador. Todavia, e apesar da complexidade sintáctica ao nível do GN, conferida pela posição de nível 5, não se verificam marcas linguísticas prototípicas do texto descritivo, nem a nível da macroestrutura, nem ao nível da microestrutura, o que demonstra que não se pode estabelecer uma relação directa entre complexidade sintáctica ao nível do GN e qualidade textual.

Por sua vez, o texto da 2.ª recolha, da mesma aluna, não apresenta nenhum GN de nível 5. Todavia, o texto da 2.ª recolha evidencia muito mais riqueza em termos de texto descritivo. Note-se que, por um lado, o tempo verbal utilizado é o presente do indicativo, o que constitui uma aproximação clara às marcas linguísticas características da sequência descritiva. Por outro lado, a adjectivação é frequente, como se ilustra em: *O beijo Pintado é médio e é rosa. As suas pétalas são macias e arredondadas. As folhas são bicudas e lisas*. É importante ainda referir o recurso aos organizadores espaciais (**Ao centro** há um cedro, **há direita** do cedro tem beijo Pintado, **a atrás do** cedro há um limoeiro e **do lado esquerdo** há margaridas), e a relação de parte-todo estabelecida entre os constituintes das frases (*O limoeiro é verdejante, médio e*

*bicudo. A sua **copa** e arredondado com **ramos**, finos e lisos. As **folhas** são verdes e arredondada. O seu **tronco** é liso, fino e castanho. Os seus **ramos** são finos, lisos e castanhos*) que conferem textualidade e progressão ao texto.

Assim sendo, conclui-se que, à semelhança do que ocorre com a extensão do GN, no texto descritivo a subtematização não tem necessariamente um impacto na variedade de elementos que ocorrem no GN.

4.3. Tipos de verbos

Para Costa e Pereira (2003: 199), os “verbos de estado, de acção e verbos predicativos constituem marcas linguísticas do texto descritivo”.

Segundo Adam e Petitjean (1989), a aspectualização desencadeia um processo estrutural de qualidades ou propriedades (cor, tamanho, forma...), seja do tema título ou das partes do todo. Essas propriedades podem ser exprimidas sobre a forma de predicados qualificativos.

Para análise da tipologia dos verbos da 1.ª e 2.ª recolha, foi considerada a seguinte classificação tripartida: i) verbos de estado; ii) verbos de acção e iii) verbos perceptivos⁴.

Os verbos de estado (cf. exemplo (45)) exprimem situações não dinâmicas, em que as entidades envolvidas não sofrem qualquer alteração ou transição durante o intervalo de tempo em que as situações têm lugar (Mateus et al 2003: 191). Os verbos de acção (cf. exemplo (46)), pelo contrário, descrevem situações dinâmicas, não estativas, em que pelo menos uma entidade realiza ou sofre um dado “fazer” ou muda de lugar (Mateus et al. 2003: 191). Por fim, os verbos perceptivos caracterizam-se basicamente por exprimirem uma percepção física, como *ver* ou *ouvir* (cf. exemplo (47)).

(45) O João está doente.

(46) O João levou o livro para casa.

(47) Ontem vi o João.

⁴ Neste trabalho, não se adopta a distinção entre verbos de estados e predicativos referida por Costa e Pereira (2003: 199), dado que esta classificação não opera ao mesmo nível, havendo verbos predicativos que são estativos, como é o caso do verbo *estar*.

Relativamente à 1.ª recolha, os dados absolutos e percentuais são apresentados na tabela 9 e no gráfico 3:

Tabela 9: Tipos de verbos - 1.ª recolha - valores absolutos

Tipos de verbos	
Perceptivos	45
Acção	6
Estativos	13

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Gráfico 3: Tipos de verbos - 1.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

- i) Os verbos perceptivos ocorrem 45 vezes nos textos (cf. tabela 9), o que representa 70% dos verbos utilizados pelos alunos (cf. gráfico 3). De entre as 45 ocorrências de verbos perceptivos, 44 correspondem ao verbo *ver* e apenas uma ao verbo *ouvir*.
- ii) Os verbos de acção ocorrem 6 vezes (cf. tabela 9), representado 10% do total de verbos (cf. gráfico 3);
- iii) Os verbos estativos ocorrem 13 vezes (cf. tabela 9), o que representa 20% (cf. gráfico 3). Das 13 ocorrências, quatro correspondem ao verbo *ter*, cinco ao *haver* e quatro ao verbo *ser*.

Com a leitura da tabela apercebemo-nos de que o tipo de verbo mais usado pelos alunos na 1.ª recolha foi o perceptivo materializado no verbo *ver*, como se pode observar em (48) e (49).

(48) No Jardim **vi** Felores de cores diFretes como amarelas, laranja, verdes, azues, roxas, vermaha, bancas.

Vi 5 Morangos Masas, amoras, e romans.

Vi Arvores e Estadoas.

Ei **vi** Opalasio de Sintra.

Vi uma cascata e **vimus** uma casa partida.

Vimus um parce. (T3 1R)

(49) Eu **vi** uma folhor brancas, vermelhas, e folhor castada.

Eu **vi** o morango e uma folhor retonta, e **vi** um tiospiro um tomate **vi** uma folho de a CuCae, e **vi** folho rossa de Amor três arveres.

e uma folha de picos e folhas no lhão eu **vi** uma folhor a pé da arveres.

e uma folha de picos e folhas no lhão eu **vi** uma folha a pé da arvere.

vi folha trancolor e velhas e bonitas, i **vimos** uma corente zanba de agua.

fimos pessoas ifrances, itiano, Epanos.

vi lozas e framacias paisases.

folha rossas e amarela torato e folhas, vermelho como o Amor.

vi folhas castanhas no lhão. (T4 1R)

Segundo Costa e Pereira (2003), os verbos perceptivos não constituem uma marca linguística prototípica da sequência descritiva, uma vez que a descrição está geralmente associada à noção de estado. Todavia, a incidência no verbo *ver* pode ser explicada pelo facto de os alunos estarem a descrever uma paisagem observada *in loco* e/ou porque desconheciam a estrutura e os mecanismos de textualização dos textos descritivos.

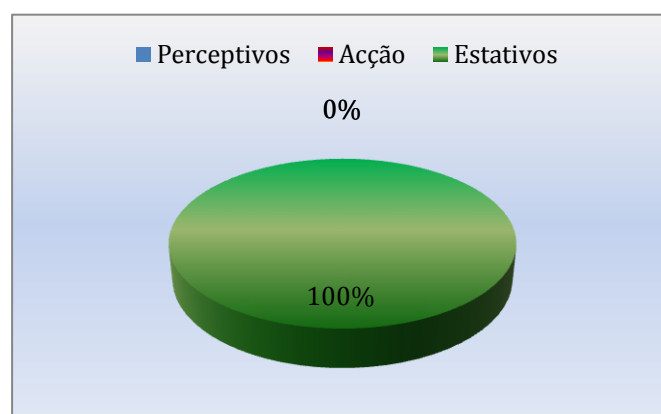
Os dados relativos à 2.ª recolha são representados no gráfico 4 e na tabela 10 abaixo.

Tabela 10: Tipos de verbos - 2.ª recolha - valores absolutos

Tipos de verbos	
Perceptivos	0
Acção	0
Estativos	199

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

Gráfico 4: tipos de verbos - 2.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

A comparação entre os dados relativos à 1.ª e 2.ª recolha permite extrair de imediato uma conclusão interessante: os verbos perceptivos e de acção deixam de ser utilizados pelos alunos na produção de sequências descritivas. Este é um indicador importante, dado que, como referem Costa e Pereira (2003), estes verbos não constituem uma marca linguística do texto descritivo.

Como nota final, é de referir que o aumento substancial de verbos de estado na 2.ª recolha está intrinsecamente relacionado com o processo de subtematização, na medida em que há necessidade de atribuir propriedades e qualidades ao *tudo* e às *partes*, num processo constante de operações de delimitação de partes de um todo. Em última instância, tal aumento significa também que os alunos conceptualizaram o género textual, construindo um texto autónomo do ponto de vista enunciativo.

Considere-se, a título de exemplo, o contraste entre os textos apresentados em (48) e (49), relativos à 1.ª recolha, e os textos (50) e (51), produzidos pelos mesmos alunos na 2.ª recolha.

(50) No jardim de simtra é gramde e colorido. No jardim há um cedro, atrás à um limoeiro e ao lado esquerta tem as margaridas. No jardim há uma margarida que está à esquerda do cedro, é pequena, as pétalas são laranjas, cor-de-rosa e o seu caule é grosso e forte.

As suas folhas são pequenas, verdes e arredondada.

O beijo pintado está ao lado direito do cedro as petalas são laranjas, roxas, cor-de-rosa e macias.

As folhas são grandes, verde e rrecortadas. O caule é fino pequeno e verde.

O cedro está ao centro do beijo pintado, o seu tronco é grosso, e castanho.

As folhas são pequenas, verdes e são arredondadas. O cedro está ao centro das margaridas e do beijo pintado.

A sua copa é grande e tem muitas folhas. Os ramos são grossos, rubostos, são fortes, castanhos e compridos, as folhas são lisas, pequenas, verdes e pontiagudas.

O limoeiro está atrás do cedro, é grande e verde.

A sua copa é grande, os seus ramos são grossos, as folhas pequenas, verde e pontiagudas. (T3 2R)

(51) O jardim é grande e multicolor.

O serdro está ao centro do beijo pintado e das margaridas, atrás do serdro está o limoeiro.

O beijo pintado esta a direita do serdro, o beijo pintado, é pequeno é cor-de-rosa, as suas folhas são pontiagudas e arredondadas, as petalas são macias e de cor-de-rosa, o seu caule é grosso e de cor verde.

As margaridas estão a esquerda do cendro.

As margaridas são pequenas e de cor-de-rosa, as suas folhas são verdes escuras e ovais, as petalas são macias, verdes e o seu caule é macio, verde e frágil.

O cendro está entres as margaridas e do beijo pintado, o cendro está entre as margaridas e do beijo pintado, o cendro é grande. A sua copa é grosso e frondosa, tem muitas folhas e muitos ramos, o seu caule é rugoso, rendondo e grosso.

O limoeiro está atrás do cendro o limoeiro é grande, a sua copa é frondosa e bela. Tem muitas folhas verdes, e achatadas o seu caule é fino liso e verde. (T4 2R)

4.4. Tempos gramaticais

Segundo Costa e Pereira (2003: 199), o presente e o pretérito imperfeito "são os tempos por excelência do texto descritivo, por oposição ao pretérito perfeito que é considerado um tempo tipicamente reservado ao texto narrativo".

O presente e o imperfeito são tempos verbais com valor aspectual imperfectivo, isto é, apresentam a situação não delimitada temporalmente, sem princípio nem fim (Sousa 2007: 36). Além do valor aspectual, o imperfeito e o presente partilham a característica de inscreverem a situação num momento dissociado do momento da enunciação (Sousa 2007a). São as características aspectuo-temporais dos dois tempos verbais (tempo dissociado da enunciação e não delimitado) que permitem que estes sejam, por excelência, os tempos verbais da descrição.

No que respeita à utilização dos tempos gramaticais, a tabela 11 ilustra os tempos usados pelos alunos, nas duas recolhas.

Tabela 11: Tempos gramaticais - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos

Tempos gramaticais			
1.ª recolha		2.ª recolha	
Tempos Gramaticais	Ocorrências	Tempos gramaticais	Ocorrências
Presente do Indicativo	0	Presente do Indicativo	11
Pretérito Perfeito	9	Pretérito Perfeito	0
Pretérito Imperfeito	2	Pretérito Imperfeito	0

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Relativamente aos tempos gramaticais usados nos textos da 1.^a recolha, verifica-se que o pretérito perfeito é o tempo predominante, o que revela que a gestão de tempos gramaticais é uma área crítica na produção de sequências descritivas.

Note-se, porém, que nos textos existe coesão temporal como se verifica em (52)-(55):

(52) Nos **fomos** há visita de Estudo e **vimos** pássaros abelhas broboletas e flores
(T2 1R)

(53) A visita de estudo **foi** as flores rosas, amarelas, vermelha, **vimos** diospiro e
vimos grande castelo de Mira Sintra (T7 1R)

(54) Eu **vi** o morango e uma folhor retonta e **vi** um tiospiro um tomate **vi** uma
folho... (T4 1R)

(55) **Ouvimos** passarinhos, **vimos** broboletas e abelhas. (T10 1R)

Nos textos da 2.^a recolha, todos os verbos ocorrem no presente do indicativo, o que constitui uma aproximação clara às marcas linguísticas características da sequência descritiva (56) e (57). Estes são, pois, ganhos importantes na aprendizagem da microestrutura desta tipologia textual.

(56) O Jardim **e** médio, colorido e belo.

Ao centro **há** um cedro, há direita do cedro **tem** beijo Pintado, a atrás do
cedro **há** um limoeiro e do lado esquerdo **há** margaridas.

O beijo Pintado **é** médio e **é** rosa.

As suas pétalas **são** macias e arredondadas.

As folhas **são** bicudas e lisas.

O limoeiro **é** verdejante, médio e bicudo.

A sua copa **e** arredondado com ramos, finos e lisos. As folhas **são** verdes e
arredondada.

O seu tronco **é** liso, fino e castanho.

Os seus ramos **são** finos, lisos e castanhos.

O cedro **está** ao centro das margaridas e do beijo pintado e do beijo pintado.

O caule **é** grosso, rugoso e **é** castanho.

A sua copa **é** frondosa, **tem** muitas folhas verdejantes e recortada.

Os ramos **são** finos, lisos e castanhos. (T2 2R)

(57) O Jardim **é** grande, belo e fresco.

As flores **são** o beijo pintado, margaridas, cedro, limoeiro. A margarida **é** média, branca e rosa, **é** pontiaguda, a textura **é** áspera, as pétalas **são** macias. As folhas **são** médias, cor verde, arredondada e recortada.

O beijo pintado está à esquerda do cedro **é** médio rosa arredondada a textura áspera, as folhas **são** médio **são**, verde, pontiaguda e serrada. O cedro **é** à esquerda do Beijo pintado **é** médio, verde, pontiaguda. As folhas **são** médias, verde pontiaguda e dentada.

A copa **é** frondosa **tem** muitas folhas e ramos **são** fino.

O limoeiro está atrás do cedro **é** médio, verde grande. as folhas grande, verde, arredondada e recortada, os seus ramos finos (T7 2R)

O uso de tempos verbais está relacionado com o tipo de texto e com as estratégias de ancoragem enunciativa escolhida pelo autor. Como se observa nos textos da 2ª recolha os alunos optam por construir textos em ruptura com o enunciador de origem e optam pelo presente do indicativo como estratégia discursiva para construir a autonomia textual.

4.5. Articuladores discursivos ou conectores

Os articuladores discursivos ou conectores constituem um grupo de palavras invariáveis, que pertencem a categorias gramaticais heterogêneas (interjeições, advérbios ou conjunções). Têm a mesma distribuição da classe de palavras a que pertencem e desempenham um papel de suma importância na coerência textual, uma vez que permitem ligar um enunciado a outro enunciado, dando sequencialidade ao discurso.

Segundo o *Dicionário Terminológico*, os conectores podem ser:

- i) aditivos ou sumativos: *além disso, ainda por cima, do mesmo modo, igualmente, etc;*
- ii) conclusivos e explicativos: *por consequência, logo, portanto, de modo que, donde se segue, etc;*

iii) contrastivos ou contra-argumentativos: *sem embargo, não obstante, todavia, contudo, de qualquer modo, em todo o caso*, etc.

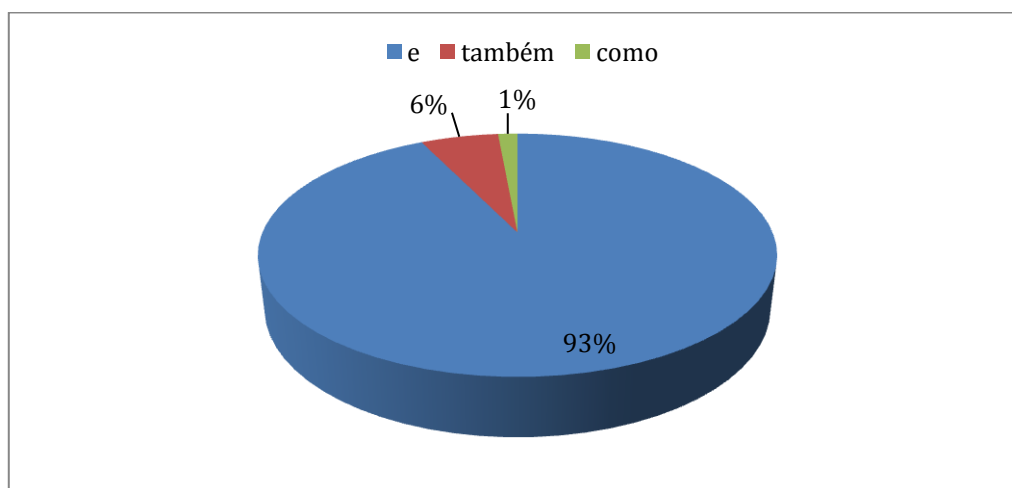
Relativamente à utilização dos conectores nos textos da 1.ª recolha, a tabela 12 e o gráfico 5 mostram o tipo de conectores e a frequência das suas ocorrências nos textos.

Tabela 12: Articuladores discursivos ou conectores - 1.ª recolha - valores absolutos

Articuladores discursivos ou conectores	
Conectores	Ocorrências
e	64
também	4
como	1

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Gráfico 5: Articuladores discursivos ou conectores - 1.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Com a leitura da tabela 12 e do gráfico 5, verificamos que o conector mais usado nos textos para encadear e/ou ligar os enunciados é o aditivo *e*, que ocorre 64 vezes, perfazendo um total de 93% das ocorrências. O uso excessivo do conector *e* em textos de crianças foi assinalado, entre outros, por Sousa (1996: 128). Segundo a autora, *e* teria como função ligar frases ou elementos de frases, marcando o fechamento de um dado domínio. Os restantes conectores (*também* e *como*) representam 7% do total das ocorrências.

Verifica-se, deste modo, que nos textos dos alunos não há diversificação da utilização de articuladores discursivos, como se pode observar em (58) e (59). Nestes textos, regista-se a utilização exclusiva do conector *e*, em situações em que a *vírgula* daria maior fluência e coerência ao discurso. Tal é o caso da seguinte passagem de (58) *Eu vi o morango e uma folhor retonta, e vi um tiospiro um tomate vi uma folho de a CuCae, e vi folho rossa de Amor três arveres*, que ganharia com a omissão de *e* e com o uso de vírgulas, como se ilustra de seguida: *Eu vi o morango, uma folhor retonta, vi um tiospiro, um tomate, vi uma folho de a CuCae, vi folho rossa de Amor e três arveres*.

Em outras situações verifica-se que o *ponto* seria o mais correcto. Assim, uma sequência como *Eu vi varias cores de flores diferentes e vermelho amarela laranja e branco e conhe-ci flores com nomes emgrassados*, retirada de (59), ganharia com o uso de um ponto, como se ilustra de seguida: *Eu vi várias cores de flores diferentes, vermelho, amarela, laranja e branco. Conheci flores com nomes engraçados*.

Em suma, nos textos da 1.ª recolha nota-se a generalização da utilização do conector *e* em detrimento de outros conectores e da utilização correcta dos sinais de pontuação. Tal tendência pode dever-se ao facto de os alunos desconhecem outros conectores, ou de não utilizarem outros conectores no seu discurso oral, não tendo conceptualizado que o discurso escrito exige estratégias textuais diferentes do discurso oral.

(58) Eu vi uma folhor brancas, vermelhas, e folhor castada.

Eu vi o morango e uma folhor retonta, e vi um tiospiro um tomate vi uma folho de a CuCae, e vi folho rossa de Amor três arveres.

e uma folha de picos e folhas no lhão eu vi uma folhor a pé da arveres.

e uma folha de picos e folhas no lhão eu vi uma folha a pé da arvere.

vi folha trancolor e velhas e bonitas, i vimos uma corente zanba de agua.

fimos pessoas ifrances, itiano, Epanos.

vi lozas e framacias paisases.

folha rossas e amarela torato e folhas, vermelho como o Amor.

vi folhas castanhas no lhão. (T4 1R)

(59) Eu vi varias cores de flores diferentes e vermelho amarela laranja e branco e conhe-ci flores com nomes emgrassados

como o espazo do gato e cheirei os maracujás e as flores e morangos e diospiros e alfase e tinha muitos arbustos e avia.

Muitas romãs e se nos tivesemos em cima dos castelos víamos a paisagem do castelo e as folhas caíamo das arvores.

E tinha plantas as ardinhas e rectas a via as cores com.

Vermelhas amarelas e verde escoro e avia uma antiga ponte romana e debaixo a via a cascata (T6 1R)

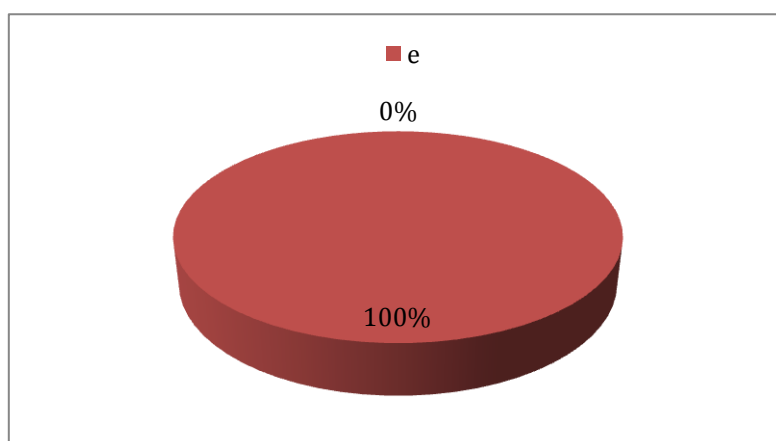
No que concerne à 2.ª recolha, os valores absolutos são apresentados na tabela 13 e os valores percentuais no gráfico 6.

Tabela 13: Articuladores discursivos ou conectores - 2.ª recolha - valores absolutos

Articuladores discursivos ou conectores	
Conectores	Ocorrências
e	130

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

Gráfico 6: Articuladores discursivos ou conectores - 2.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

À semelhança do que acontece nos textos da 1.ª recolha, o conector mais usado continua a ser o de adição e, que tem 130 ocorrências. À primeira vista, estes dados parecem sugerir que não houve ganhos na utilização de conectores, dado que o e é o único conector utilizado. Contudo, nos textos da 2.ª recolha regista-se uma melhoria na

utilização deste conector. O *e* passa a ser utilizado como marca de fechamento, quer de uma sequência de frases, quer de uma sequência de sintagmas. Com efeito, esta melhoria aparece associada à melhoria da componente notacional da escrita (Ravid & Tolchinsky 2002). Os alunos ganham em conhecimento notacional no que diz respeito à organização de frases, isto é, os textos da 2.ª recolha evidenciam uma opção clara, dos alunos, por estruturarem frases curtas, bem estruturadas, com o ponto no final de cada frase e letra maiúscula no início. Assim, o texto torna-se um todo mais coeso internamente e mais coerente, do ponto de vista do leitor. O *e* serve na 2.ª recolha para delimitar o domínio da predicação.

Como exemplo, observe-se o contraste entre o excerto em (60), da 1.ª recolha, e o apresentado em (61), da 2.ª recolha, escritos pelo mesmo aluno.

(60) ...CuCae, e vi folho rossa de Amor três arveres.

e uma folha de picos e folhas no lhão eu vi uma folhor a pé da arveres.

e uma folha de picos e folhas no lhão eu vi uma folha a pé da arvere. (T4 1R)

(61) O jardim é grande e multicolor.

O serdro está ao centro do beijo pintado e das margaridas, atrás do serdro está o limoeiro. (T4 2R)

Como se observa em (60) e (61), o aluno aprendeu a usar o conector *e*. Enquanto em (60) o conector é usado para iniciar frases, parágrafo, ligar frases (mas não fechando o período), em (61) o conector é usado para indicar o fechamento dos domínios.

4.6. Relações semânticas entre unidades lexicais

Para a análise das relações semânticas estabelecidas entre as unidades lexicais, foi necessário organizar os hipónimos em categorias, de forma a tornar mais evidente o objecto de estudo. Assim, foram seleccionadas sete categorias, a saber:

- i) ser vegetal, onde foram incluídas as plantas (árvores e flores)
- ii) reino animal, onde foram incluídos os animais (insectos, aves ...)

- iii) cores (amarelo, verde, azul...)
- iv) forma (redondo, bicudo...)
- v) tamanho (grande, pequeno)
- vi) textura (liso, áspero, rugoso...)

Os dados quantitativos relativos à ocorrência de hiperónimos e hipónimos nos textos da 1.^a e 2.^a recolha são apresentados nas tabelas 14 e 15 e nos gráficos 7 e 8, abaixo apresentados.

Tabela 14: Hiperónimos - 1.^a e 2.^a recolha - valores absolutos

1.^a recolha	2.^a recolha
Hiperónimos –ocorrências	Hiperónimos –ocorrências
20	11

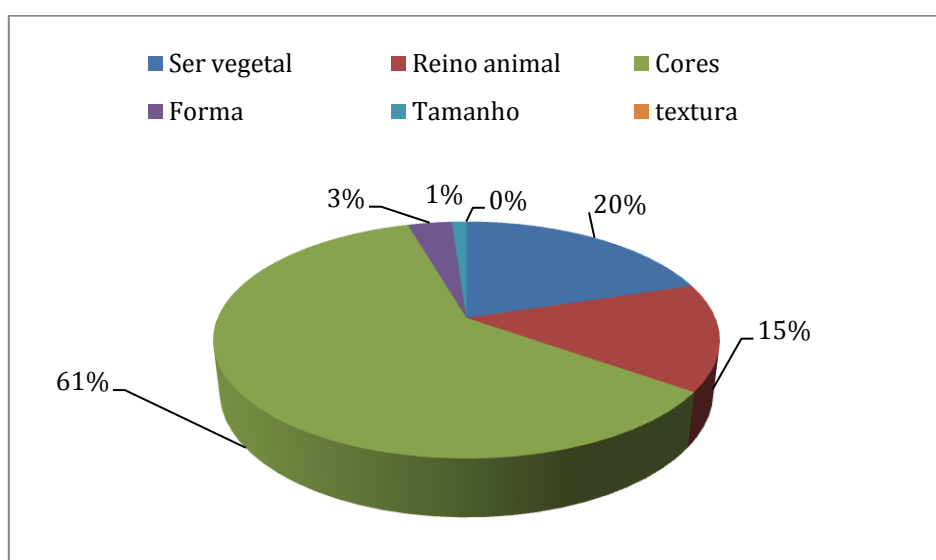
Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.^a e 2.^a recolha

Tabela 15: Hipónimos - 1.^a e 2.^a recolha - valores absolutos

1.^a recolha		2.^a recolha	
Categorias	Hipónimos –ocorrências	Categorias	Hipónimos –ocorrências
Ser vegetal	18	Ser vegetal	40
Reino animal	13	Reino animal	0
Cores	54	Cores	67
Forma	3	Forma	31
Tamanho	1	Tamanho	24
textura	0	textura	20
Total	89	Total	182

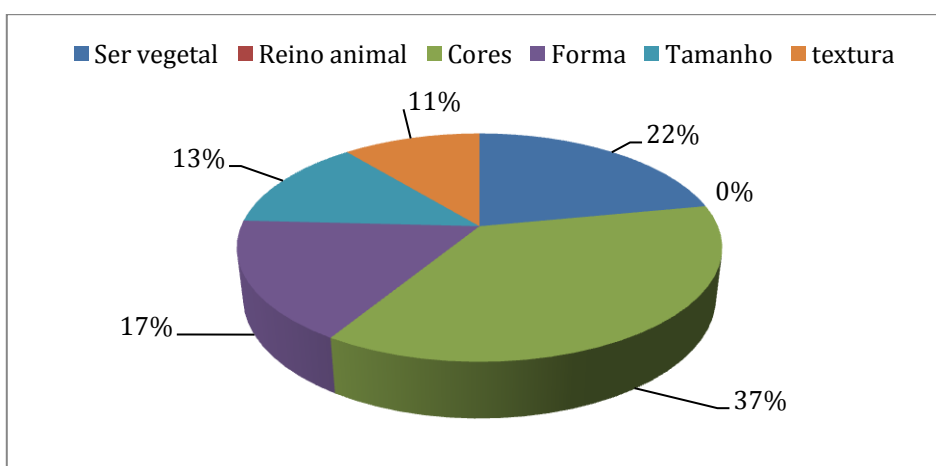
Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.^a e 2.^a recolha

Gráfico 7: Hipónimos - 1.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Gráfico 8: Hipónimos - 2.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

Os dados apresentados permitem concluir que nos textos da 1.ª recolha ocorrem mais hiperónimos do que nos textos da 2.ª recolha, passando de 20 hiperónimos na 1.ª recolha para 11 hiperónimos na 2.ª recolha, o que poderá estar relacionado com o facto de os alunos desconhecem o nome científico, por exemplo, das árvores e/ou das flores. Desconhecendo estes nomes, os alunos optaram por usar os hiperónimos *flor* ou *árvore* para todas as flores e/ou árvores que havia no jardim. Nos textos da 2.ª recolha, esta tendência é invertida, dado que os alunos já dominam um léxico mais alargado, que incluía vários hipónimos de *flor* e *árvore*.

Relativamente aos co-hipónimos, verifica-se que estes têm 89 de ocorrências nos textos da 1.ª recolha, ocupando os co-hipónimos de cor 61% do total das ocorrências, seguidos dos do reino vegetal e animal, com 20% e 15%, respectivamente. A forma conta com 3% das ocorrências e o tamanho com 1%, não havendo hipónimos relativos à textura.

No que concerne aos textos da 2.ª recolha, registam-se 182 ocorrências de co-hipónimos, distribuídas da seguinte forma: co-hipónimos de cor correspondem a 37% das ocorrências, seguidos do ser vegetal com 22%, da forma com 17%, do tamanho com 13% e da textura com 11% de ocorrências. Verifica-se, assim, que na 2.ª recolha há uma utilização mais homogénea das várias categorias, o que constitui uma melhoria relativamente às relações estabelecidas entre unidades lexicais.

Além desta melhoria assinala-se o facto de hipónimos e hiperónimos serem usados nos textos da 2ª recolha em cadeias anafóricas, contribuindo para a melhoria da qualidade textual tanto a nível da coesão, como ao nível da coerência. A título de exemplo vejamos (62), em que o aluno sem apresentar os hiperónimos (*árvore e flor*), inclui no texto os seus hipónimos.

- (62) ...Ao centro há um **cedro**, há direita do **cedro** tem **beijo Pintado**, a atrás do **cedro** há um **limoeiro** e do lado esquerdo há **margaridas**. (T2 2R)

No que diz respeito à diversidade das relações semânticas estabelecidas, os dados da tabela 15 mostram que, nos textos da 1.ª recolha, existe pouca diversidade nas relações semânticas entre as unidades lexicais, prevalecendo uma relação mais acentuada entre co-hipónimos de cor (54 ocorrências). O hiperónimo (ou termo superordenado) *cor* está presente em 6 dos textos da 1.ª recolha, como se ilustra em: (63)-(68).

- (63) No Jardim vi Felores de **cores** diFretes como amarelas, laranja, verdes, azues, roxas, vermaha, bancas. (T3 1R)
- (64) Eu vi morangos, tomates, flores de **cor** amarelas, laranjas, azuis, brancas, vermanhos e verdes. (T5 1R)

- (65) Eu vi varias **cores** de flores diferentes e vermelho amarela laranja e branco e conhe- ci flores com nomes emgrassados (T6 1R)
- (66) Nos fomos veri um jardim que a via frole de varias **cor** lindas a via rosa bebe violida vremalhas laria e basco e a via folhas secas a via avere verde e gardes. (T9 1R)
- (67) Eu vi flores as varias **cores**, eram brancas, rosas, vermelhas, amarelas (T10 1R)
- (68) Eu vi flores de varias **cores** são, amarelo, azeis, vermelia, rosas e verde. (T11 1R)

Nos restantes 5 textos não se verifica o termo superordenado *cor*, como se ilustra em (69) e (70).

- (69) ...flores, braças, amaraleas, rocha, rosa, vermelha, laranja (T2 1R)
- (70) Eu vi uma folhor brancas, vermelhas, e folhor castada. (T4 1R)

Relativamente à relação entre o termo superordenado *flor*, e os seus co-hipónimos (nome específico das flores), verifica-se esta ligação em apenas 4 textos (cf. (71)-(74)):

- (71) Nos fomos há visita de Estudo e vimos pássaros abelhas broboletas e **flores**, braças, amaraleas, rocha, rosa, vermelha, laranja, moraguiro pereira **papoila** folhas seicas (T2 1R)
- (72) Eu vi morangos, tomates, **flores** de cor amarelas, laranjas, azuis, brancas, vermanhos e verdes.
Vi tambam estatuas, casaro castelo plantas e vim tanbam castatos **tolipas**, **rosas** tobos... (T5 1R)
- (73) Eu vi **flores** as varias cores, eram brancas, rosas, vermelhas, amarelas
Vimos morangeiro, tumates, diospiros e amoras.
Ouvimos passarinhos, vimos broboletas e abelhas.
Tabém vi salsa tinha muitas arvores tinham folhas a cair algumas era redondas, bicudas e tinha arbustos.

Vimos o Palácio Municipal de Sintra, vimos **margaridas, Patrícias, madalenas** e tinha jardineiro. (T10 1R)

(74) Eu vi **flores** de varias cores são, amarelo, azeis, vermelha, rosas e verde.

Vimos, tomates, morangoiro, e diospiros e amoras.

Ouvimos, baboetas, passarinhos e abelhas.

Nos vis **tolpas e roza** e era rrodonda. (T11 1R)

Em (71), encontra-se o termo subordinante *flor* e o termo subordinado *papoila*. Em (72), ocorre o termo subordinante *flor* e os co-hipónimos *tulipas* e *rosas*. Em relação a (73), o termo subordinante *flor* ocorre com os co-hipónimos *margaridas, patrícias e madalenas*. E, por fim, em (74), encontra-se o termo superordenado *flor* com os co-hipónimos *tulipas* e *rosas*. Contudo, se se contrastar os exemplos com textos da 2.ª recolha, apresentados em (79)-(81) verifica-se que os alunos progridem da enumeração desconexa para a construção de sequências textuais em que o léxico é um dos mecanismos linguísticos de construção da coesão textual.

Nos restantes textos, regista-se a ocorrência do termo superordenado *flor*, sem que apareçam os termos mais específicos (nomes de flores), como se verifica em (75) e (76).

(75) No Jardim vi **Felores** de cores diFretes como amarelas, laranja, verdes, azues, roxas, vermaha, bancas. (T3 1R)

(76) A visita de estudo foi as **flores** rosas, amarelas, vermelha, (T7 1R)

Nos textos da 1.ª recolha registam-se, também, 13 ocorrências de co-hipónimos relativos a animais, sem que o hiperónimo esteja presente. Existem ainda textos em que ocorre o hiperónimo sem que se apresentem hipónimos relacionados, como se ilustra em (77) e (78).

(77) Nos fomos há visita de Estudo e vimos **pássaros abelhas broboletas** e flores, braças, amaraleas, rocha, rosa, vermelha, laranja, moraguiro

pereira papoila folhas seicas verde amarela e tabem castelo nasional de Sintra (T2 1R)

(78) Eu vi flores as varias cores, eram brancas, rosas, vermelhas, amarelas
Vimos morangeiro, tumates, diospiros e amoras.

Ouvimos **passarinhos**, vimos **broboletas** e **abelhas**.

Tabém vi salsa tinha muitas arvores tinham folhas a cair algumas era redondas, bicudas e tinha arbustos.

Vimos o Palácio Monicipal de Sintra, vimos margaridas, Patrícias, madalenas e tinha jardineiro. (T10 1R)

Nos casos apresentados, verifica-se que os alunos referem *pássaro* e *passarinho*, termo superordenado sem referirem nenhum termo mais específico, ou seja, um nome de uma espécie que estivesse incluída no termo mais geral (hiperónimo), como por exemplo *periquito*, *andorinha*... Porém, observa-se, nas duas situações, uma relação de co-hipónimos (abelhas e borboletas), em relação ao hiperónimo insectos e/ou animal, sem que o termo superordenado esteja presente.

Relativamente às relações lexicais associadas a *forma*, *tamanho* e *textura* não se registaram ocorrências nos textos da 1.ª recolha.

No que diz respeito aos textos da 2.ª recolha verifica-se que são estabelecidas mais relações de hierarquia entre as palavras. Observa-se, também, uma concentração nos hipónimos, estando o termo superordenado muitas vezes ausente. Assim, ocorre nos textos o nome de flores e árvores (*cedro*, *limoeiro*, *beijo pintado* e *margaridas*), sem que apareça o hiperónimo, como se ilustra em (79)-(81):

(79) ...há um **cedro**, há direita do **cedro** tem **beijo Pintado**, a atrás do cedro há um **limoeiro** e do lado esquerdo há **margaridas**. (T2 2R)

(80) ...Neste jardim há **Beijos pintados**, **Cedros**, **margaridas** e **limoeiros**. (T5 2R)

(81) ...No jardim a **beijo pintado**, **cedro** e o **limoeiro**. (T9 2R)

Em (79)-(81), são referidos os hipónimos (*beijo pintado*, *margaridas*, *cedro*, *limoeiro*), mas o termo superordenado (hiperónimo) está ausente. O mesmo acontece para as restantes categorias, em que o termo superordenado é quase sempre omissa. Note-se

contudo que, apesar da ausência do termo superordenado, existem propriedades comuns entre os elementos denotados que definem semanticamente o termo em relação ao qual eles são co-hipónimos.

Comparativamente com os textos da 1.^a recolha, na 2.^a recolha verifica-se um aumento acentuado de relações entre as unidades lexicais, nas várias categorias, como se pode ver na tabela 15. Paralelamente, verifica-se uma maior hierarquização em determinados hipónimos, como se pode observar em (82)-(87), em que cor *verde* se torna um termo mais geral (hiperónimo), de cores derivadas, ou que estão contidas em verde (hipónimos), como é o caso de: *verde-claro*; *verde clarinho*; *verde-escuro* e *verde-acastanhado*. Como se observa, os alunos construíram vários níveis de hierarquização dentro do domínio da cor, o que revela uma conceptualização desenvolvida neste âmbito (Sim-Sim 1998).

(82) ... O limoeiro tem fonha **verde charinho** compidas. (T1 2R)

(83) ...As margaridas são pequenas e de cor-de-rosa, as suas folhas são **verdes escuras** e ovais, as petalas são macias, verdes e o seu caule é macio, verde e frágil. (T4 2R)

(84) ...O caule é cendro é rubosto, rogado e grande as suas folhas são **verdes acastanhadas** a sua copa é frondosa.

O beijo pintado é pequeno as suas petalas são cor-de-rosa e redondo as folhas são ponteagudas **verde escuro** seu caule é macio. (T6 2R)

(85) ...O seu caule é pequeno, **verde claro** e fragel. (T9 2R)

(86) ...As suas folhas são pontiagudas e **verde claro**. (T10 2R)

(87) ...O beigo pintado e pequeno, **cor-de-rosa**, e **laranja** as suas folhas são arredondadas, **verde esquoro**, comprido e resestente. (T11 2R)

O mesmo se verifica em relação à cor *rosa* (hiperónimo), em que estão incluídos os termos mais específicos (hipónimos): *rosa choque*, *magenta*, *rosa suave*, como se observa em (88) e (89).

- (88) O jardim tem beijos pintados do lado dirreita, atrás de limoeiro, segue das margarida **rosaschopue**, centro há uma cedro.
O jardim têm margarida, tem petalas masia, forma pontiaguda cor praco e **corrosa, suafe**. (T8 2R)
- (89) Os beijos pintados estão ao lado esquerdo do cedro, as suas petalas são macias e arredondadas, as suas folhas são recortadas e **magentas**. (T10 2R)

Em termos globais, a relação entre o número de ocorrências de hipónimos e hiperónimos permite-nos concluir que, apesar de o termo superordenado estar muitas vezes ausente dos textos da 2.ª recolha, as relações lexicais de co-hiponímia continuam a ser frequentemente estabelecidas nos textos dos alunos. Esta situação permite-nos aferir que com a intervenção pedagógica houve ganhos na aquisição de vocabulário, isto é, os alunos passaram a conhecer um maior número de palavras. Como se pode observar na tabela 15, verificaram-se ganhos importantes em todas as categorias, sobretudo no que se refere à utilização de hipónimos de forma (passaram de 3 na 1.ª recolha para 31 na 2.ª recolha), de tamanho (passaram de 1 na 1.ª recolha para 24 na 2.ª recolha) e de textura (passaram de 0 na 1.ª recolha para 20 na 2.ª recolha).

De um modo geral, podemos concluir que nos textos de 2.ª recolha houve uma maior hierarquização dos termos, o que revela ganhos importantes na organização e estruturação da escrita. A melhoria observa-se em dois domínios: no domínio da diversidade lexical e da organização do léxico e no domínio da marcação de relações de coesão. Com efeito, o trabalho sobre o léxico permitiu organizar as palavras em redes que foram mobilizadas aquando da escrita. Por outro lado, essa organização permitiu, em termos de organização textual retomas anafóricas nominais que participaram na construção da coesão textual.

Como já foi referido na secção 2.3.1 desta dissertação, existe uma outra relação semântica além da relação hiperonímia/hiponímia que tem um papel estruturante no léxico: holonímia/meronímia. Trata-se de uma relação entre um termo de escopo

referencial mais alargado (holónimo), que representa o todo, e um outro termo (merónimo), que se refere a uma das suas partes.

As tabelas 16 e 17 apresentam o número absoluto de ocorrências desta relação lexical nos textos da 1.ª e 2.ª recolha, respectivamente. Como se pode observar, registam-se 5 ocorrências de holónimos nos textos da 1.ª recolha e 41 ocorrências de holónimos nos textos da 2.ª recolha. Os merónimos, por sua vez, têm 6 ocorrências nos textos da 1.ª recolha e 112 nos textos da 2.ª recolha.

Tabela 16: Holónimos e merónimos - 1.ª recolha - valores absolutos

1.ª recolha			
Holónimos	Ocorrências	Merónimos	Ocorrências
flores	5	folha	6
Total	5	Total	6

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Tabela 17: Holónimos e merónimos - 2.ª recolha - valores absolutos

2.ª recolha			
Holónimos	Ocorrências	Merónimos	Ocorrências
cedro	11	tronco	8
beijo-pintado	11	copa	16
margaridas	10	folha	39
limoeiro	9	caule	19
ramos	1	ramos	13
		pétalas	17
Total	41	Total	112

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

As tabelas (18) e (19), relativas à 1.ª e 2.ª recolha, apresentam as relações de hierarquia semântica que cada aluno estabeleceu. Na tabela (19) foram utilizadas cores diferentes, para evidenciar as diferentes relações estabelecidas pelos alunos.

Tabela 18: Holónimos e merónimos - 1.ª recolha - relações estabelecidas por cada aluno

1.ª recolha		
Texto	Holónimos	Merónimos
1	0	0
2	flores	folha
3	0	0
4	flor	folha
5	0	0
6	flores	folhas
7	0	0
8	0	folhas
9	flores	folhas
10	árvores	folhas
11	0	0

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Tabela 19: Holónimos e merónimos - 2.ª recolha - relações estabelecidas por cada aluno

2.ª recolha		
Texto	Holónimos	Merónimos
1	cedro beijo-pintado limoeiro margaridas	tronco, copa, folhas pétalas, folha folha folha
2	beijo-pintado limoeiro ramos cedro	pétalas, folha copa, ramos, folha, tronco. folhas caule, copa, folhas, ramos
3	margaridas beijo-pintado cedro limoeiro	pétalas, caule, folhas pétalas, folhas, caule tronco, folhas, copa, ramos copa, ramos, folha,
4	beijo-pintado margaridas cedro limoeiro	pétalas, folhas, caule pétalas, caule, folhas caule, folhas, copa, ramos copa, caule, folha,
5	margaridas beijo-pintado cedro limoeiro	pétalas, caule, folhas folhas, caule caule, folhas, copa, ramos caule, copa, ramos, folha,

6	margaridas beijo-pintado cedro limoeiro	pétalas, caule, pétalas, folhas, caule caule, folhas, copa, caule, folha,
7	margaridas beijo-pintado cedro limoeiro	pétalas, folhas folhas folhas, copa, ramos ramos, folha,
8	margaridas beijo-pintado cedro	pétalas pétalas folhas, tronco
9	margaridas beijo-pintado cedro limoeiro	pétalas, folhas pétalas, folhas, caule tronco, folhas, copa, ramos copa, tronco, folha,
10	margaridas beijo-pintado cedro limoeiro	pétalas, folhas pétalas, folhas, caule tronco, folhas, copa, ramos copa, ramos, folha, tronco
11	margaridas beijo-pintado cedro	pétalas, caule, folhas folhas, caule, folhas, copa, ramos

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

A leitura da tabela (17) permite verificar ganhos lexicais nos textos da 2.ª recolha relativos ao uso da relação todo – parte (41 ocorrências) e da relação parte – todo (112 ocorrências). Vejam-se os seguintes exemplo:

(90) ...O **limoeiro** está atrás do cedro, é grande e verde.

A sua **copa** é grande, os seus **ramos** são grossos, as **folhas** pequenas, verde e pontiagudas. (T3 2R)

(91) ...As **margaridas** são pequenas e de cor-de-rosa, as suas **folhas** são verdes escuras e ovais, as **petalas** são macias, verdes e o seu **caule** é macio, verde e frágil. (T4 2R)

(92) ...O **Cedro** esta a direita da margarida é grande, castanho. O seu **caule** é rogado e grosso.

A **copa** é frondosa com muitas **folhas** as **folhas** são medias, verdes e pontiagudas, os seus **ramos** são grandes médios, verdes e pontiagudos, os seus **ramos** são grandes castanhos e finos. (T5 2R)

Como se pode observar os alunos começam por apresentar o todo dissecando-o, posteriormente, nas suas partes:

- i) limoeiro (todo) – copa, ramos, folhas (partes).
- ii) margaridas (todo) – folhas, pétalas, caule (partes).
- iii) cedro (todo) – caule, copa, folhas, ramos (partes).

Atendendo aos resultados obtidos neste domínio é possível aferir que o grupo/turma obteve ganhos importantes:

- i) no enriquecimento lexical;
- ii) nas relações de hierarquia semântica estabelecida entre os constituintes da frase;
- iii) na estrutura/organização prototípica do texto descritivo.
- iv) na construção de nexos de coesão textual

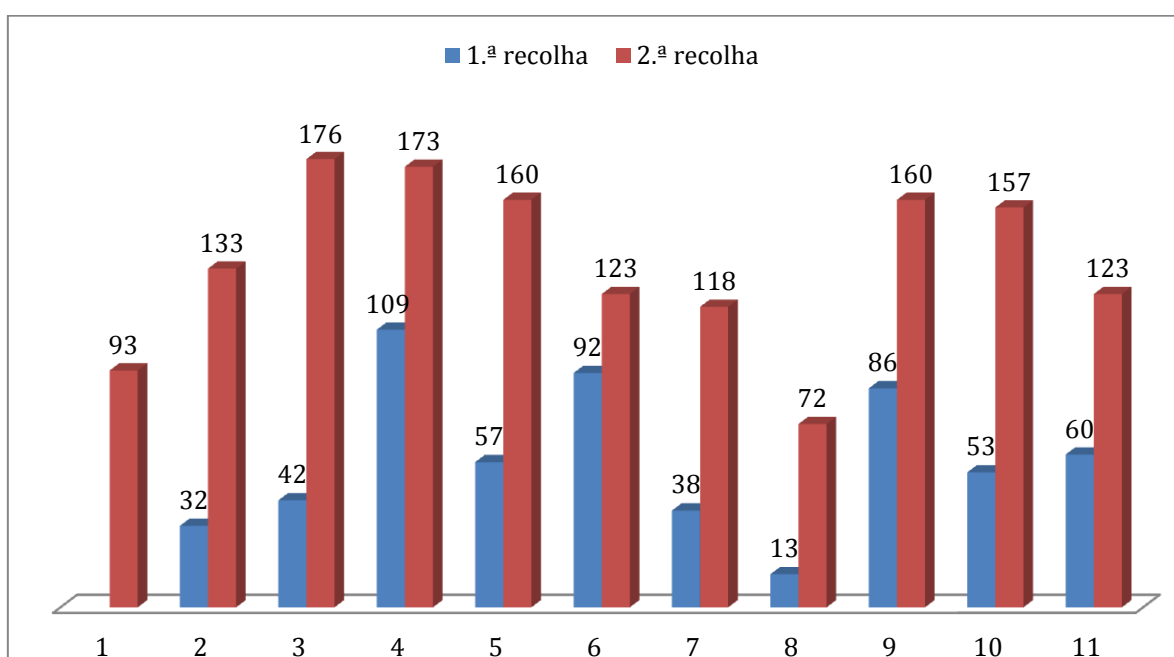
4.7. Variedade e riqueza lexical

4.7.1. Medida – palavras

Como já foi referido na secção 2.2.5 e 2.2.6, a palavra é a forma mais privilegiada de comunicação e de conhecimento, pois é através das palavras que na maioria das vezes comunicamos. Ora, de acordo com autores tais como Sousa e Berman (2008), a extensão do texto aferida através do número de palavras é um indicador de desenvolvimento textual.

Por esta razão, considerou-se pertinente a análise comparativa do número de palavras dos textos da 1.^a e da 2.^a recolha, que se apresenta no gráfico 9:

Gráfico 9: Número de palavras por texto - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos

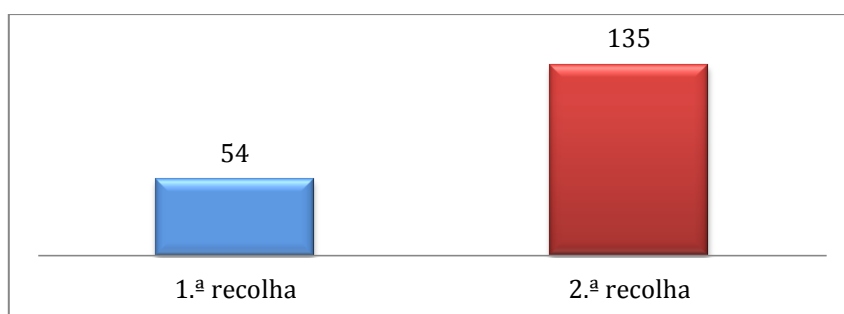


Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Verifica-se que, em todos os textos, o número de palavras aumentou da 1.ª recolha para a 2.ª recolha. Tal facto evidencia que, após a intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento de léxico, os alunos adquiriram mais vocabulário, o que consequentemente levou à produção de textos mais extensos, isto é, com um maior número de palavras. Assim sendo, verifica-se que o ensino explícito de léxico constitui não apenas um factor importante para a aquisição de vocabulário e para a sua retoma em contextos apropriados, como também um elemento de desenvolvimento da competência de escrita de texto.

Relativamente ao número médio de palavras por texto, considere-se o gráfico 10.

Gráfico 10: Média de palavras por texto - 1.ª e 2.ª recolha - Valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Verifica-se, com a leitura do gráfico 10, que o número médio de palavras usadas pelos alunos nos textos passou de 54 na 1.ª recolha, para 135 palavras na 2.ª recolha. Isto significa que, efectivamente, os alunos passaram a utilizar um maior número de palavras na escrita: passaram a dominar um maior número de vocábulos e a escrever textos mais extensos.

Este facto revela que uma intervenção devidamente pensada e planeada conduz ao sucesso escolar, mesmo em situações/turmas em que as expectativas de sucesso são poucas ou nulas. Os textos da 1.ª recolha revelam que estas crianças não dominavam a produção escrita. É sabido que a produção textual não é tarefa fácil. Segundo Sousa (2010: 112), “Compreender ou organizar textos sobre representações que estão distantes das vivências/representações das crianças é uma tarefa por vezes impossível e que, por isso, precisa ser mediada pelo adulto”.

4.7.2. Diversidade lexical

A diversidade lexical mede a proporção de palavras diferentes no total das palavras de um texto. A diversidade lexical é indicadora de variedade, de riqueza lexical, sendo como tal um indicador de desenvolvimento linguístico. Um locutor que possua um léxico mais diverso é considerado um locutor mais competente.

Para determinar a diversidade do léxico de um determinado texto, contam-se as palavras diferentes que o autor usou. Como refere Johansson (2008: 62), “The more varied a vocabulary a text possesses, the higher lexical diversity. For a text to be highly lexically diverse, the speaker or writer has to use many different words, with little repetition of the words already used”.

Na contagem de palavras, as palavras repetidas ou formas diferentes da mesma palavra não contam. Assim, por exemplo, as palavras *vi*, *vimos* contam como uma única palavra. Contam, no entanto, como palavras diferentes *vi*, *visão* e *visionário*. Neste caso, o conceito de palavra aproxima-se do conceito de lexema (Berman 2011: 7).

Dado que alguns autores têm apontado a existência de uma relação positiva entre a diversidade lexical, a qualidade textual e a proficiência linguística dos sujeitos (Yu 2010), procedeu-se à análise da diversidade lexical dos textos da 1.ª e 2.ª recolha (cf.

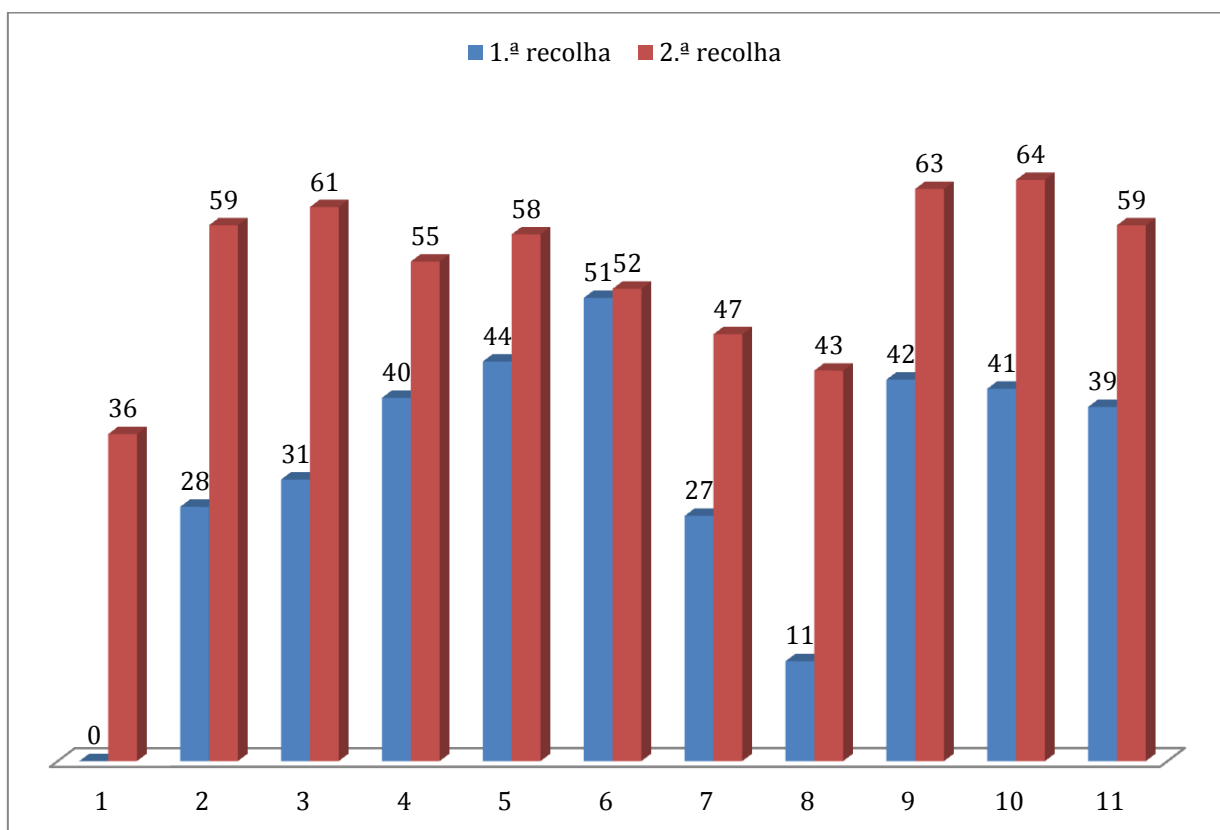
tabela (20)). Tal como é referido na bibliografia, não foram consideradas as palavras repetidas ou formas diferentes da mesma palavra.

Tabela 20: Número de palavras diferentes - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos

Textos	Número de palavras diferentes	
	1.ª recolha	2.ª recolha
1	-	36
2	28	59
3	31	61
4	40	55
5	44	58
6	51	52
7	27	47
8	11	43
9	42	63
10	41	64
11	39	59
Total	354	597

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Gráfico 11: Número de palavras diferentes - 1.ª e 2.ª recolha - valores percentuais



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

A leitura da tabela 20 revela que o número total de palavras diferentes usadas pelos alunos aumentou em termos de valor absoluto da 1.ª recolha para a 2.ª recolha (de 354 na 1.ª recolha para 597 na 2.ª recolha), o que significa que para além de escreverem mais palavras (como ficou demonstrado na secção 4.7.1), os alunos passaram a usar um maior número de palavras diferentes: ganharam um vocabulário mais diversificado, o que consequentemente levou a uma escrita com maior riqueza lexical.

Considerando com mais detalhe os dados apresentados na tabela 20, verifica-se que os autores dos textos n.º 1 e n.º 8 tiveram ganhos consideráveis, em termos absolutos, registando-se um aumento importante na aquisição e utilização de palavras diferentes nos textos da 2.ª recolha. Verifica-se que o texto 1 passou de 0 palavras diferentes no texto da 1.ª recolha para 36 palavras diferentes no texto da 2.ª recolha e que o texto 8 passou de 11 palavras diferentes na 1.ª recolha para 43 na 2.ª recolha. Estes resultados concretos evidenciam que o ensino de léxico de forma sistemática, planificada, em contexto significativo e “experimentado” pelos alunos é gerador de sucesso a nível da escrita de texto. Mesmo sem querer generalizar, ficou evidente neste projecto de investigação-acção que o ensino de léxico e o ensino de texto devem andar lado a lado, de forma a gerar sucesso.

Todavia, não se pode deixar de notar que no caso do texto nº 6 não se verificam ganhos relevantes, isto é, o aluno mantém, em termos absolutos, praticamente o mesmo número de palavras diferentes nos dois textos: 51 palavras diferentes no texto da 1.ª recolha e 52 palavras no texto da 2.ª recolha. Na verdade, é de destacar que este aluno, apesar de não ter revelado ganhos relevantes na utilização de palavras diferentes no texto da 2.ª recolha, é um aluno que mantém uma média de palavras diferentes superior ao dos outros alunos, o que significa, provavelmente, que a intervenção foi mais dirigida para os alunos com vocabulário mais reduzido.

Contudo, convém salientar que este aluno, apesar de não ter evidenciado ganhos em termos de palavras diferentes, evidenciou ganhos na escrita, como se pode observar no contraste entre os textos (93) e (94):

(93) Eu vi varias cores de flores diferentes e vermelho amarela laranja e branco e
conhe- ci flores com nomes emgrassados
como o espaso do gato e cheirei os maracujás e as flores e morangos e
diospiros e alfase e tinha muitos arbustos e avia.
Muitas romãs e se nos tivesemos em cima dos castelos víamos a paisagem do
castelo e as folhas caiamo das arvores.
E tinha plantas as ardinhas e rectas a via as cores com.
Vermelhas amarelas e verde escoro e avia uma antiga ponte romana e
debaixo a via a cascata (T6 1R)

(94) O jardim de Sintra é grande e belo.

Ao centro há um à direita beijo pintado atrás a um limoeiro a esquerda a
umas margaridas.

O caule é cendro é rubosto, rogo e grande as suas folhas são verdes
acastanhadas a sua copa é frondosa.

O beijo pintado é pequeno as suas petalas são cor-de-rosa e redondo as
folhas são ponteagudas verde escuro seu caule é macio.

O limoeiro esta atrás do cedro e a sua folha é ponte e guda e verde água o
seu caule e macio.

A margarida esta á esquerda do cedro a margarida e pequena a sua petala é
banca e é manchada por cima é cor de rosa a sua copa é frondosa o caule é
pequeno. (T6 2R)

Apesar de a nível da diversidade lexical não se verificarem grandes ganhos,
comparem-se os dois textos a nível notacional⁵ e de textualização. Como se pode
constatar, o primeiro texto não é um texto descritivo, mas uma enumeração de coisas

⁵ Saber escrever envolve por um lado o domínio de um sistema notacional e por outro o domínio de técnicas de textualização. Para aprender a escrever a criança enfrenta dois reptos: aprender e usar o sistema representacional usado no modo escrito (letras, sinais gráficos, ocupação do espaço página – parágrafo, maiúsculas, pontuação, alinhamento) e saber construir textos (atendendo ao tópico, audiência, finalidade...) (Sousa, em preparação). Segundo Ravid e Tolchinsky (2002: 435), o sistema notacional a aprender tem essencialmente duas propriedades: “spelling e punctuation”. Para os autores, o primeiro tem a ver com as regras do domínio intra-palavra e o segundo tem a ver com as regras do domínio inter-palavras, incluindo conhecimento de palavra, frase, oração, segmentação do texto e paginação (cf. Sousa, em preparação).

vistas. Já a nível notacional, verificam-se problemas nos seguintes domínios: ortografia, segmentação de palavra (*a via, as ardinhas*), concepção de frase, parágrafo, ponto, letras maiúsculas e minúsculas. Veja-se como terminam o primeiro, segundo e quarto parágrafos.

Uma outra situação que merece alguma reflexão é o texto n.º 5. A leitura da tabela 20 permite verificar que, em termos absolutos, se registou um aumento, ainda que pouco significativo, de palavras diferentes na 2.ª recolha (de 44 na 1.ª recolha para 58 na 2.ª recolha). Todavia, estes dados parecem não reflectir o que efectivamente foi feito pelo aluno, uma vez que o texto da 2.ª recolha é muito mais extenso. Comparem-se os textos (95) e (96), referentes à 1.ª e 2.ª recolha, respectivamente:

(95) Eu vi morangos, tomates, flores de cor amarelas, laranjas, azuis, brancas, vermanhos e verdes.

Vi tambam estatuas, casaro castelo plantas e vim tanbam castatos tolipas, rosas tobos e ponte partidas vi muitas árvores bancos costavi boi até o meo pai trabalhava vi om galo que nos indicava o norte o sul e o oueste e rios e vomte. (T5 1R)

(96) O jardim é grande, belo e cheiroso.

Neste jardim há Beijos pintados, Cedros, margaridas e limoeiros.

O Beijo pintado esta a direita do sedro é pequeno as suas são cor-de-rosa laranja e é redonda.

As suas folhas são medias, verdes e pomtiagudas. O caule é médio, castanho e macio.

A margarida está há esquerda do cedro e é pequeno as suas petalas são vermelho, brancas arendondada.

As suas folhas são pequenas, verdes e aredomdadas.

O seu caule é pequeno castanho e fino.

O Cedro esta a direita da margarida é grande, castanho. O seu caule é rogozo e grosso.

A copa é frondosa com muitas folhas as folhas são medias, verdes e pontiagudas, os seus ramos são grandes médios, verdes e pontiagudos, os seus ramos são grandes castanhos e finos.

O limoeiro esta atrás do cedro e grande e castanho.

O seu caule é rogado e grosso.

A sua copa tem muitos ramos. As folhas são pequenas, verdes e arredondadas. (T5 2R)

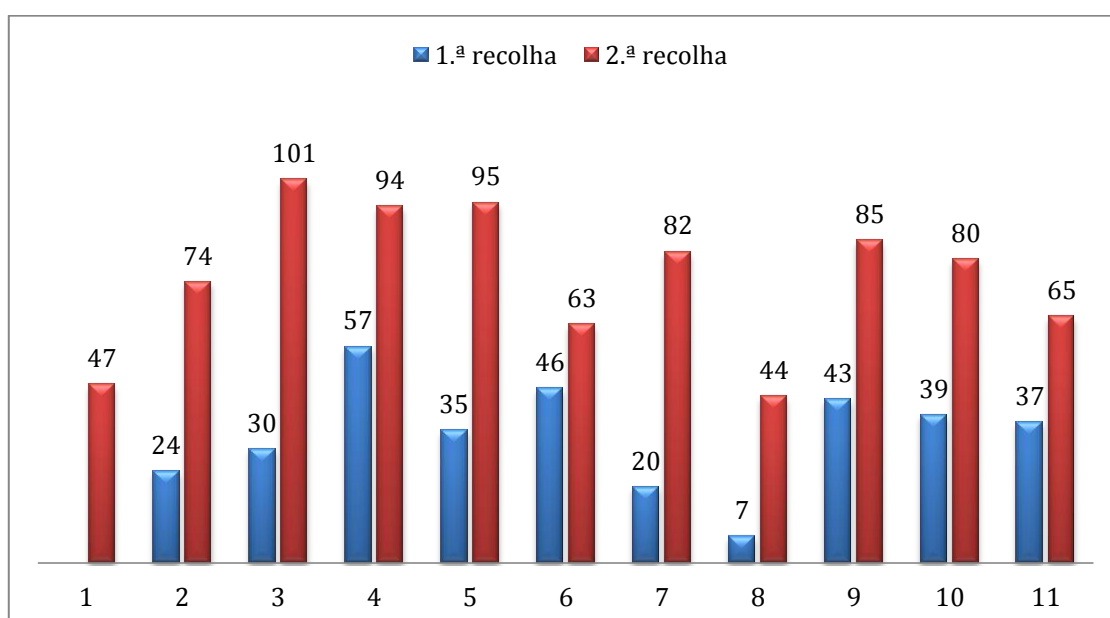
Na verdade, pode afirmar-se que, apesar do ganho evidente em palavras diferentes, este é ofuscado por um ganho igualmente importante a nível da extensão do texto. Essa é uma das questões que se discute quando se analisa a diversidade lexical: em textos longos a medida deixa de mostrar a diversidade.

4.7.3. Densidade lexical – palavras plenas

A densidade lexical refere-se à proporção relativa de **palavras plenas (nomes, adjetivos e verbos)** num dado texto. É um importante indicador de riqueza textual, pois as palavras plenas expressam “context-independent conceptual content and so convey the bulk of the semantic content and substantive information in a text.” (Berman 2011: 7-8).

No que diz respeito ao estudo da densidade lexical, apresenta-se em primeiro lugar um gráfico geral em que se mostra o total de palavras plenas usadas pelos alunos, nos textos da 1.ª e 2.ª recolha. Posteriormente, são apresentados gráficos relativos aos nomes, verbos e adjetivos, de forma a tornar mais claro em que palavras e/ou aspectos os alunos tiveram mais ganhos.

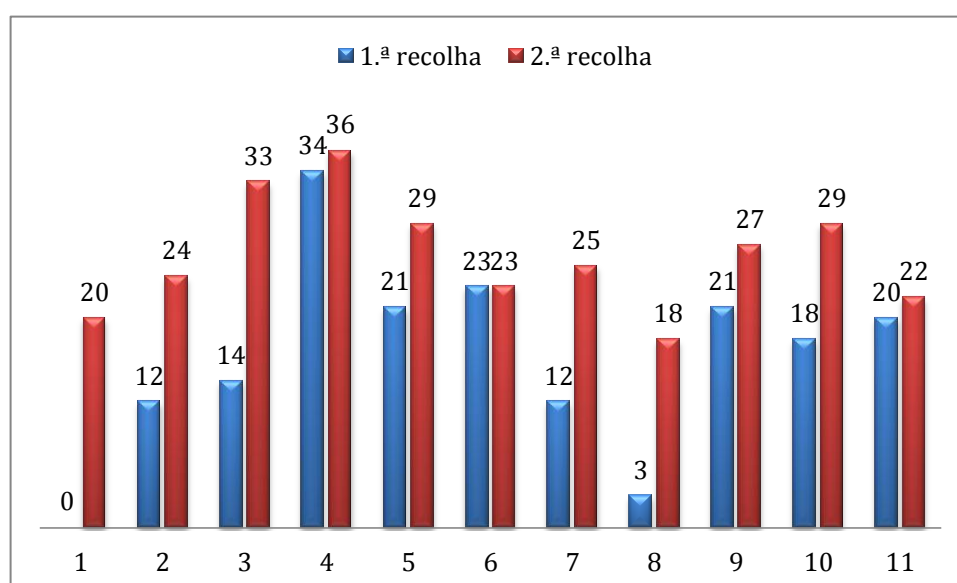
Gráfico 12: Total de palavras plenas - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Com a observação do gráfico 12, percebe-se que houve um aumento importante de palavras plenas, nos textos da 2.ª recolha, o que constitui uma evolução importante no domínio da escrita de palavras plenas nos textos descritivos.

Gráfico 13: Nomes - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos

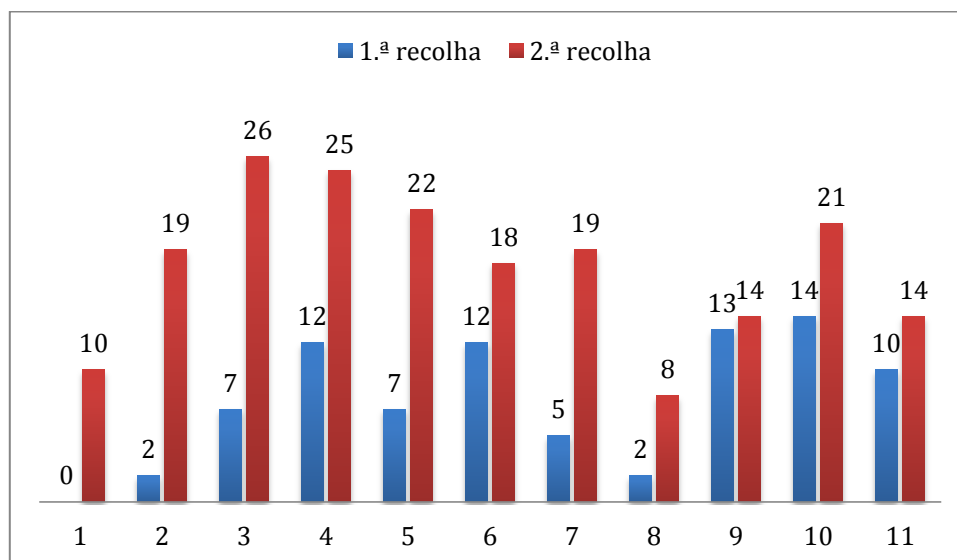


Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Relativamente aos nomes, observa-se que houve um aumento do número de nomes usados na escrita dos textos da 2.ª recolha, com excepção do texto (6), em que o

número de nomes se manteve (23 nomes). O aumento mais significativo verifica-se no texto (1), que passou de 0 para 20 nomes.

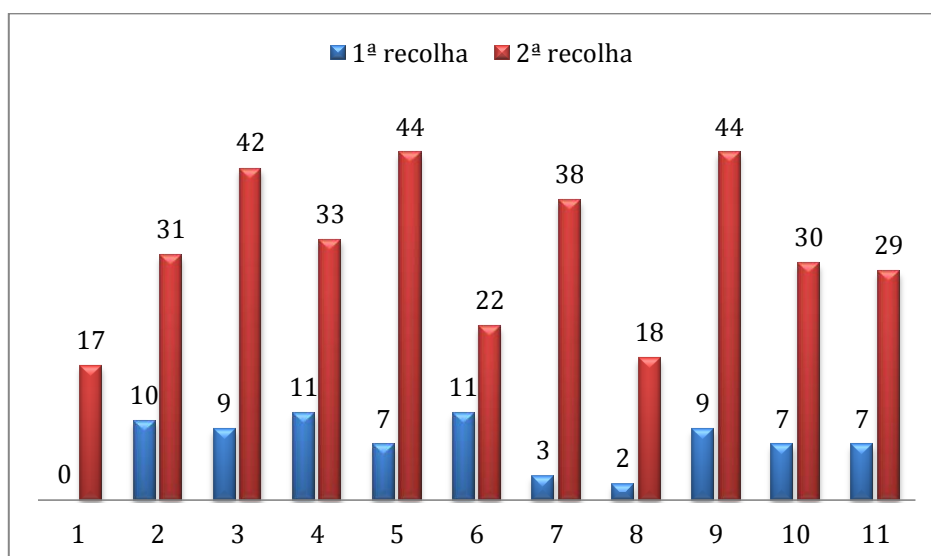
Gráfico 14: Verbos - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

No que diz respeito aos verbos, também se verifica um aumento do número de verbos nos textos da 2.ª recolha. No texto n.º 9, o aumento é pouco significativo (passou de 13 verbos para 14), mas nos restantes textos o aumento é bastante significativo.

Gráfico 15: Adjectivos - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Relativamente à utilização dos adjectivos, a leitura do gráfico 15 revela um aumento bastante importante dos mesmos nos textos da 2.ª recolha. Este facto revela que, com a intervenção pedagógica os alunos obtiveram ganhos importantes na escrita, tornando-a mais rica em termos de adjectivação.

Considere-se, por fim, na tabela (22), a evolução, em termos percentuais, da escrita dos textos da 1.ª recolha para a 2.ª recolha, no que diz respeito à proporção dos adjectivos em relação ao número de palavras plenas.

Tabela 21: Proporção dos adjectivos em relação ao número de palavras plenas - 1.ª e 2.ª recolha

Textos	1ª recolha	2ª recolha
1	0%	36%
2	41,6%	41,8%
3	30%	41,5%
4	19,2%	35%
5	20%	46%
6	23,9%	34,9%
7	15%	46%
8	28%	40,9%
9	20,9%	51,7%
10	17,9%	37,5%
11	18,9%	44,6%

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

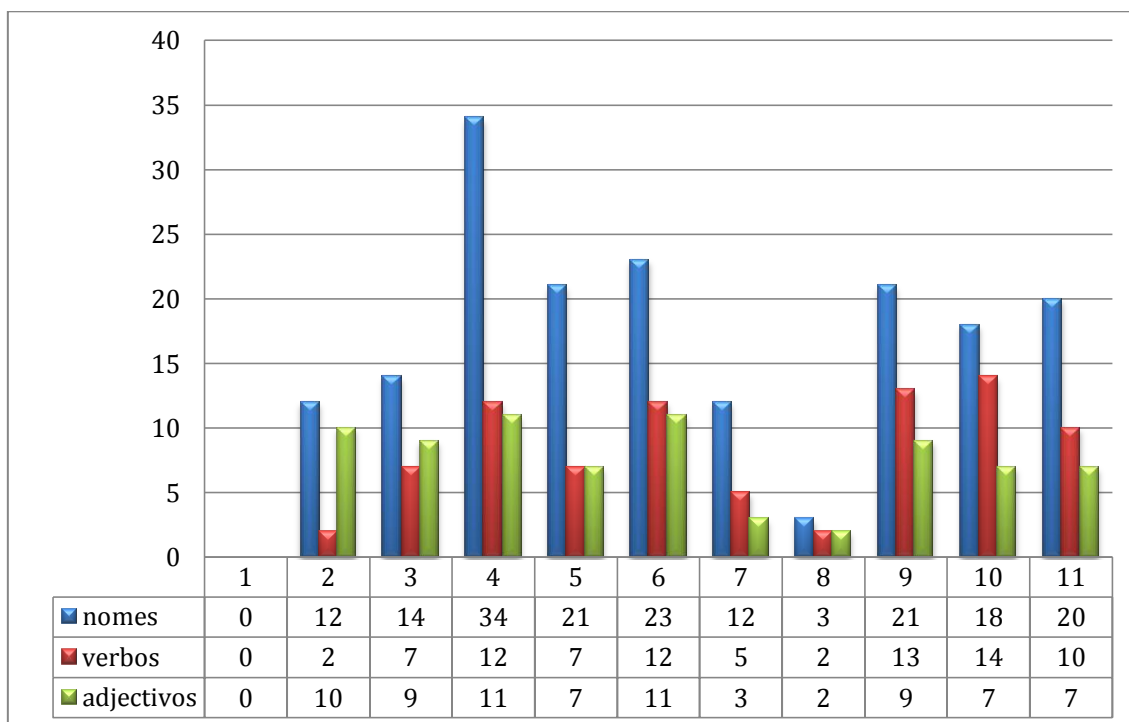
Com a leitura da tabela 21, verifica-se que a evolução em todos os textos é bastante importante, exceptuando o texto 2, em que a evolução é pouco significativa.

Este facto revela que o trabalho de intervenção foi positivo na medida em que contribuiu para ganhos lexicais e de produção textual importantes para o desempenho escolar dos alunos.

4.7.4. Total de palavras plenas

O gráfico 16 mostra o tipo de palavras plenas (nomes, verbos e adjectivos) mais usadas na escrita dos textos da 1.ª recolha.

Gráfico 16: Palavras Plenas - 1.ª recolha - valores absolutos



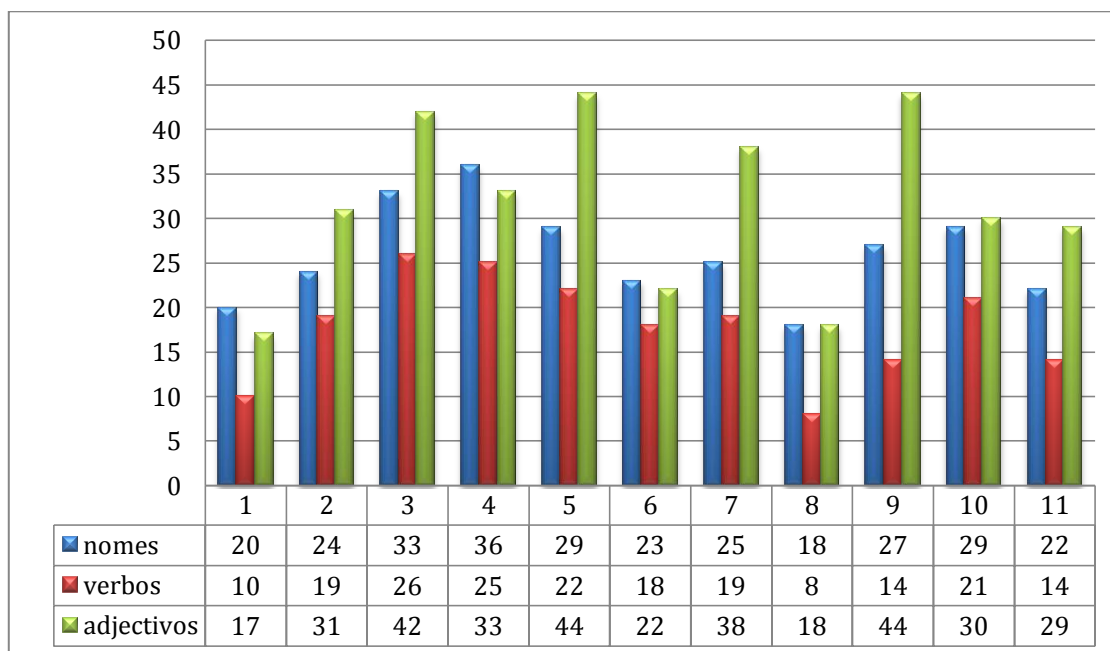
Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Relativamente aos textos da 1.ª recolha verifica-se que:

- i) as palavras plenas mais escritas pelos alunos são os nomes;
- ii) a seguir aos nomes aparecem os verbos como sendo as palavras plenas mais escritas, excepto nos textos n.º (2), (3), (5) e (8). No caso dos textos n.º (2) e (3,) existem mais adjetivos do que verbos; no caso dos textos n.º (5) e (8), o número de verbos é igual ao número de adjetivos.
- iii) os adjetivos são as palavras plenas menos usadas pelos alunos na escrita dos textos da 1.ª recolha, exceptuando os casos acima referidos (2), (5) e (8).

Relativamente à utilização das palavras plenas nos textos da 2.ª recolha, observemos o gráfico 17.

Gráfico 17: Palavras Plenas - 2.ª recolha - valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

Em relação à utilização das palavras plenas na escrita dos textos da 2.ª recolha, verifica-se:

- i) uma alteração significativa na utilização da adjectivação na escrita dos textos: os alunos passaram a utilizar mais adjectivos do que nomes, exceptuando os textos n.º (1), (6) e (8). No caso (1) e (6), os alunos escreveram mais nomes do que adjectivos e, no caso (8,) o aluno escreveu o mesmo número de nomes e adjectivos;
- ii) os nomes são as palavras mais usadas a seguir aos adjectivos;
- iii) os verbos, comparativamente às restantes palavras plenas, foram as menos usadas.

Comparando os textos da 1.ª recolha com os da 2.ª recolha, verifica-se que:

- i) os adjectivos passaram a ser as palavras plenas mais escritas;
- ii) os nomes foram as segundas palavras plenas mais escritas;
- iii) os verbos continuaram a ser as palavras plenas menos usadas na escrita dos alunos.

A análise dos gráficos revela que a alteração mais acentuada na escrita das palavras plenas incidiu sobre a utilização dos adjectivos. Isto significa que os textos dos alunos ganharam em termos de riqueza textual (Berman: 2011). O aumento de adjectivos é,

também, indicador de que os alunos além da aprendizagem de léxico, aprenderam uma das características salientes do texto descritivo: fazer ver o objecto da descrição, por isso, nomes e adjectivos são essenciais.

4.8. Frases simples e frases complexas

A frase é um enunciado em que se estabelece uma relação de predicação, que contém no mínimo, um verbo principal, podendo ainda incluir elementos como o sujeito, complementos seleccionados, predicativos e eventuais modificadores.

No *Dicionário Terminológico* podemos ler que nas frases simples existe um único verbo principal ou copulativo, como é o caso dos verbos destacados nos seguintes exemplos:

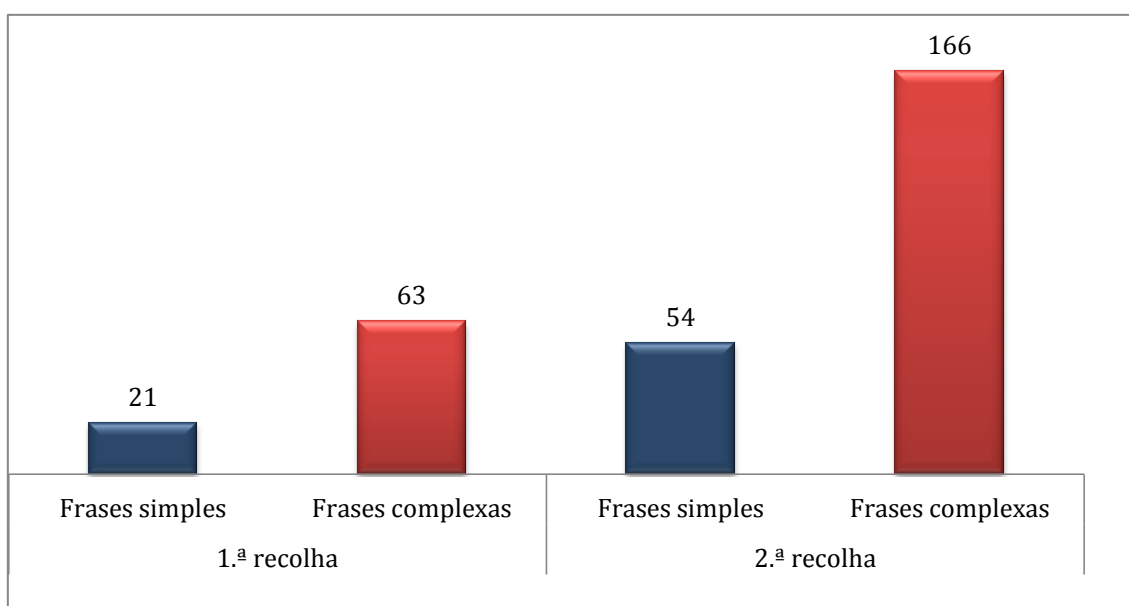
- (97) O João **foi** a casa.
- (98) O João **está** doente.
- (99) O João **vai** ficar doente.

Nas frases complexas existe mais do que um verbo principal ou copulativo. As frases complexas são frases que contêm mais do que uma oração, como por exemplo:

- (100) O João **disse** que **vai** ao cinema.
- (101) O João **caiu** e a Maria **tropeçou**.

A análise quantitativa das frases simples e complexas dos textos da 1.ª e 2.ª recolha é apresentada no gráfico (18). Os dados apresentados revelam que, em termos globais, se regista na 2.ª recolha uma maior complexidade na escrita de frases. Como se discutirá na próxima secção, estes ganhos verificam-se sobretudo ao nível da coordenação.

Gráfico 18: Frases simples e frases complexas - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

4.9. Orações simples, coordenadas e subordinadas

Como foi referido na secção anterior, as frases simples exprimem uma predicação, isto é, atribuem uma propriedade a uma entidade (cf. (102)) ou entidades e, também, podem estabelecer relações entre entidades (cf.(103)):

(102) As crianças comeram.

(103) As crianças comeram um gelado de morango.

Nas frases simples, o verbo é o elemento central da predicação, que se combina com os seus argumentos. Em (102) atribui-se a propriedade (*comer*) ao argumento externo do verbo *crianças*. Em (103) exprime-se uma relação (*comer*) entre o argumento externo *crianças* e o argumento interno (*um gelado de morango*).

Por sua vez as frases complexas resultam da possibilidade de se combinar frases com outras frases. Esta combinação é feita essencialmente através de dois processos: a coordenação e a subordinação.

A coordenação entre as frases complexas pode ser feita através de pausas (vírgulas) e conjunções coordenativas (*e, nem, mas...*). Quando a coordenação é feita através de vírgulas diz-se que é uma coordenação assindética e quando é assegurada por conjunções coordenativas diz-se que é uma coordenação sindética.

Um outro processo de formação de frases complexas é a subordinação, que consiste em encaixar duas frases, como em (104) e (105).

(104) A Maria disse **que a Mariana trazia chocolates**.

(105) O livro **que comprei** está dentro da mala.

Nestes casos, deve utilizar-se o termo *frase superior* para referir toda a frase complexa e *frase subordinada* para referir a unidade frásica que é constituinte da frase total, que se encontra destaca a negrito em (104)-(105) (Duarte 2000: 162).

Segundo o *Dicionário Terminológico*, oração corresponde à designação tradicional para os constituintes frásicos coordenados e subordinados contidos em frases complexas.

Diz-se que duas orações são coordenadas quando elas se mantêm independentes, mas têm o mesmo valor para quem fala. Assim, a oração ou orações que se juntam à primeira chamam-se coordenadas:

(106) João estuda **e** aprende.

As orações subordinadas são orações que desempenham uma função sintáctica na frase em que se encontram. Vejam-se, a título de exemplo, as orações subordinadas destacadas em (107) e (108), que desempenham as funções de complemento directo e modificador, respectivamente:

(107) Penso **que essa não é a melhor solução**.

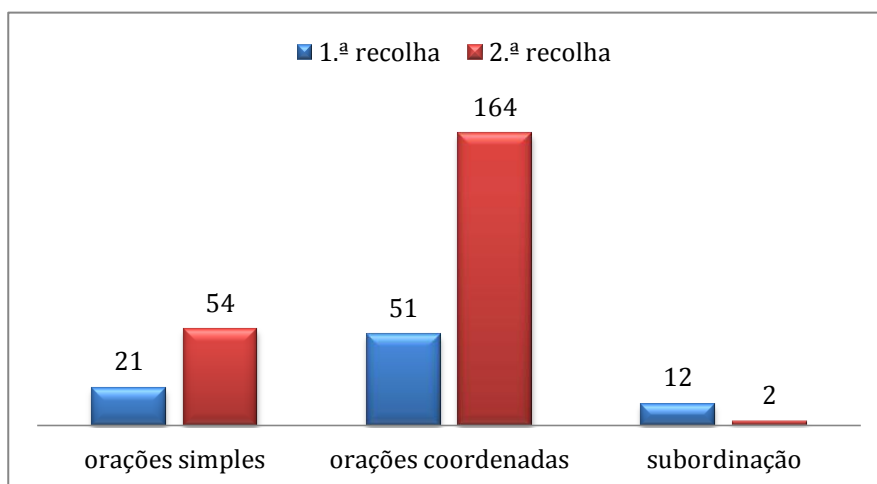
(108) Achei o livro **que tu perdeste ontem**.

A análise do tipo de orações que ocorre nos textos dos alunos serve para identificar os ganhos em termos de sintaxe, bem como ao nível da organização e coesão textual.

Berman (2008: 16) refere que a análise do número e tipo de orações por período situa-se num nível intermédio entre a sintaxe e a organização textual.

De forma a avaliar o desempenho dos alunos neste domínio, observem-se os resultados sistematizados no gráfico 19:

Gráfico 19: Tipo e número de orações - 1.ª e 2.ª recolha - valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

A leitura do gráfico revela claramente que o número de orações simples e coordenadas aumentou da 1.ª para a 2.ª recolha, enquanto o número de orações subordinadas diminuiu.

Esta leitura permite-nos concluir que os alunos, com a intervenção em contexto sala de aula, passaram a escrever mais, ou seja, começaram a ter um maior domínio sobre o processo da escrita. Constata-se, também, que apesar de não se ter verificado um aumento da subordinação na escrita, os textos revelam maior coesão e coerência, como se verifica em (109) e (110), que são textos produzidos pelo mesmo aluno na 1.ª e 2.ª recolha, respectivamente.

(109) Eu vi morangos, tomates, flores de cor amarelas, laranjas, azuis, brancas, vermanhos e verdes.

Vi tambam estatuas, casaro castelo plantas e vim tanbam castatos tolipas, rosas tobos e ponte partidas vi muitas árvores bancos costavi boi até o

meo pai trabalhava vi om galo **que nos indicava o norte o sul e o oueste e rios e vomte.** (T5 1R)

(110)O jardim é grande, belo e cheiroso.

Neste jardim há Beijos pintados, Cedros, margaridas e limoeiros.

O Beijo pintado esta a direita do sedro é pequeno as suas são cor-de-rosa laranja e é redonda.

As suas folhas são medias, verdes e pontiagudas. O caule é médio, castanho e macio.

A margarida está há esquerda do cedro e é pequeno as suas petalas são vermelho, brancas aredondada.

As suas folhas são pequenas, verdes e aredomdadas.

O seu caule é pequeno castanho e fino.

O Cedro esta a direita da margarida é grande, castanho. O seu caule é rogozo e grosso.

A copa é frondosa com muitas folhas as folhas são medias, verdes e pontiagudas, os seus ramos são grandes médios, verdes e pontiagudos, os seus ramos são grandes castanhos e finos.

O limoeiro esta atrás do cedro e grande e castanho.

O seu caule é rogozzo e groso.

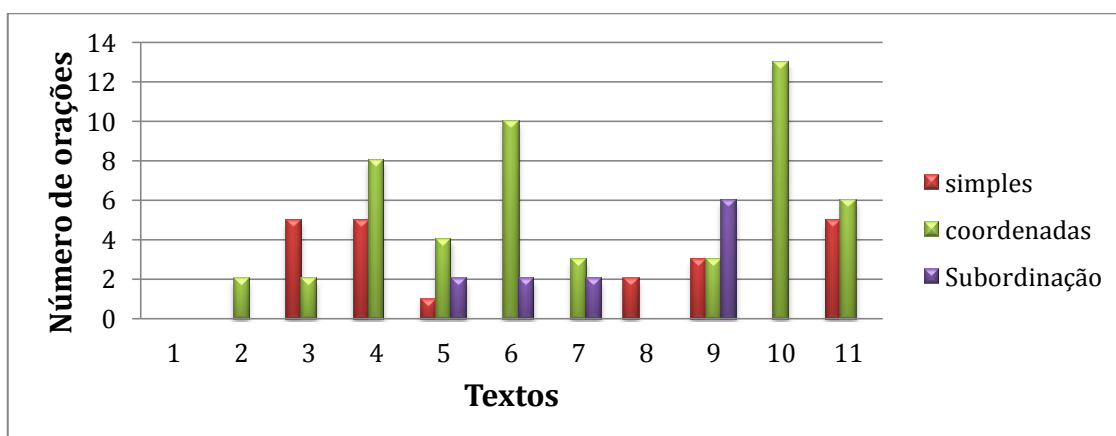
A sua copa tem muitos ramos. As folhas são pequenas, verdes e aredondadas. (T5 2R)

A leitura dos dois textos, do mesmo autor, permite verificar que em (109) o aluno recorre à subordinação, através de uma oração relativa, e que em (110) não ocorre nenhuma estrutura de subordinação. Contudo, existem melhorias ao nível da organização do texto, como já assinalado, e da organização das frases. Em (107) falta conhecimento notacional (ausência de pontuação, segmentação de palavras, acentuação, ortografia). No que diz respeito à coesão textual, observa-se que não há marcas textuais de retomas referenciais, há progressão temática, ancorada no sujeito de *vi*, mas a continuidade tópica não é assegurada. Ainda que se acrescente informação acerca de jardim, o jardim não é referido e não há elementos coesivos

entre as várias frases. Como não há tema-título, nem operações de subtematização, é difícil construir uma representação mental (Lopes 2005) do jardim, faltando, por isso coerência. Pelo contrário, o texto da 2.ª recolha, apesar de não incluir subordinação, revela maior extensão, coesão e coerência textual. A progressão temática alia-se à construção da continuidade quando se retomam através de GN definidos *o cedro, o limoeiro, a margarida* ou quando se retomam partes destes para se introduzir informação nova.

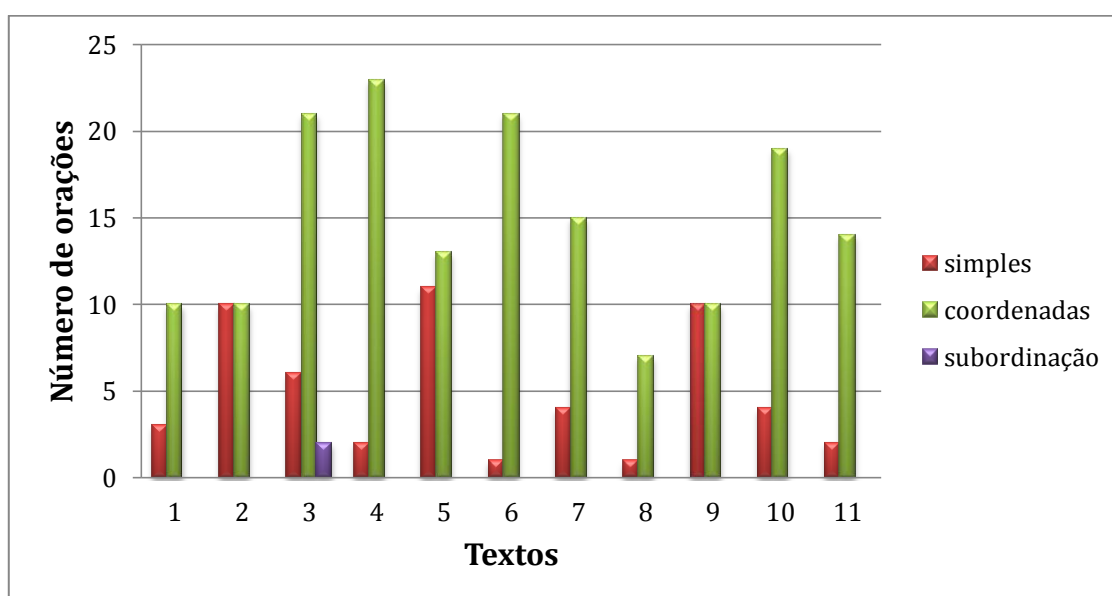
De forma a perceber a evolução de cada aluno no que se refere à escrita de orações simples, coordenadas e subordinadas, observem-se em primeiro lugar os dados apresentados nos gráficos 20 e 21, relativos à 1.ª e 2.ª recolha.

Gráfico 20: Orações - 1.ª recolha - valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Gráfico 21: Orações - 2.ª recolha - valores absolutos



Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

A leitura destes gráficos permite verificar que houve ganhos importantes em termos de construção de frase. Muitas frases dos textos da 1.ª recolha eram enumerações não organizadas. Um dos sinais da não organização das frases é a falta de pontuação. Nas frases da 2.ª recolha, verifica-se um aumento importante de pontuação (sobretudo ponto) e as frases são maioritariamente organizadas com grupo nominal, grupo verbal (predominando os predicativos).

De salientar, os ganhos bastante acentuados do texto n.º 1, que passou de 0 frases coordenadas nos textos da 1.ª recolha para 10 frases coordenadas na 2.ª recolha. O mesmo se verifica com o texto n.º 8, que passou de 0 frases coordenadas no texto da 1.ª recolha para 7 frases coordenadas no texto da 2.ª recolha.

Uma outra situação bastante evidente é a do texto n.º 3, que passou de 2 frases coordenadas no texto da 1.ª recolha para 21 frases coordenadas na 2.ª recolha.

De salientar que os três casos realçados, bem como os restantes textos, obtiveram ganhos em termos de extensão (verificar gráfico 9) e conhecimento notacional. A título de exemplo considerem-se os textos (111) e (112), da mesma aluna, referentes ao texto n.º 1 do gráfico 9, (1.ª e 2.ª recolha respectivamente), da secção 4.7.1.

- (111) volo, lapa, lavou, laua,
Mato, pmlam, banio, volopo, lala, rolavo,
ava, pava, capolo da calata (T1 1R)
- (112) O jardim é grande e belo. O jardim tem, um sedo ao centro, a
direita o a beio pintado, a esquerda há magaridas e a atrás a um
limoeiro.
O jardim tem um sedo e direita há beijo pintado. O sedo e
grande e tem um tronco e áspero.
O sedo tem uma copa redonda fonhas verde e castanho.
O beijo pintado tem pétalas coderoas e laraja, e a fonha e
recotada e verde.
O limoeiro tem fonha verde charinho compidas.
As magaridas é pequena coderoas e a fonha e verde e bicuda.
(T1 2R)

Como assinalado acima, a comparação dos textos desta aluna constitui um testemunho exemplar da aprendizagem de escrita quer a nível notacional, quer de textualização.

Para além desta conclusão, podemos também afirmar que passou a haver maior organização textual nos textos da 2.ª recolha. Tomemos como exemplo dois textos da 1.ª e 2.ª recolha, do mesmo aluno:

- (113) Nos fomos há visita de Estudo e vimos pássaros abelhas broboletas e flores,
braças, amaraleas, rocha, rosa, vermelha, laranja, moraguiro pereira papoila
folhas seicas verde amarela e tabem castelo nasional de Sintra (T2 1R)
- (114) O Jardim e médio, colorido e belo.
Ao centro há um cedro, há direita do cedro tem beijo Pintado, a atrás do
cedro há um limoeiro e do lado esquerdo há margaridas.
O beijo Pintado é médio e é rosa.
As suas pétalas são macias e arredondadas.
As folhas são bicudas e lisas.

O limoeiro é verdejante, médio e bicudo.

A sua copa é arredondado com ramos, finos e lisos. As folhas são verdes e arredondada.

O seu tronco é liso, fino e castanho.

Os seus ramos são finos, lisos e castanhos.

O cedro está ao centro das margaridas e do beijo pintado e do beijo pintado.

O caule é grosso, rugoso e é castanho.

A sua copa é frondosa, tem muitas folhas verdejantes e recortada.

Os ramos são finos, lisos e castanhos. (T2 2R)

O texto da 2.^a recolha, para além de conter mais informação, mais vocabulário, está mais organizado e/ou estruturado em frases simples e coordenadas. Na verdade, os ganhos da intervenção são muito visíveis ao nível da extensão e organização do texto, mas também da organização da frase e dos constituintes de frase. Em (114), predominam frases simples, frases predicativas canónicas (Mateus 2003: 545), com o verbo *ser*, com sujeito em posição pré-verbal e predicativo do sujeito complexos constituídos por SA coordenados (*finos, lisos e castanhos*), com estruturas encaixadas (*arredondado com ramos, finos e lisos*). A aprendizagem, a salientar, situa-se ao nível da organização frásica e consequentemente do período. Se se comparar com (113), constata-se que a segunda frase é um conjunto de palavras (des)organizado segundo o princípio da adição: juntam-se pela linearidade discursiva animais, flores, árvores, folhas e o Castelo Nacional de Sintra. Enquanto em (114) se observa com regularidade: sujeito, verbo objectos ou predicativo do sujeito. A nível notacional, também se observa uma melhoria. O ponto é empregue com correcção, revelando uma conceptualização de frase e período. Em (113), o texto é constituído por duas frases em construção coordenada *fomos e vimos* com uma enumeração a seguir a *vimos*. A enumeração apresenta uma tentativa de estruturação muito incipiente através de relações lexicais, mas, como se sabe, o princípio da recursividade apresenta constrangimentos. As estratégias empregues nos textos da 2.^a recolha, ainda que

possam parecer muito simples, conferem-lhes uma qualidade textual superior aos textos da 1.ª recolha.

Em suma pode concluir-se que os alunos nos textos da 2.ª recolha escreveram mais, o que poderá significar que dominam mais vocabulário, verificando-se grande progresso ao nível sintáctico: ao nível da organização de frases simples e da organização de frases complexas. Embora não se observe desenvolvimento de estruturas de subordinação, observa-se um enorme desenvolvimento na coordenação. A ausência de subordinação poderá, por um lado, estar relacionada com o tipo de texto (descritivo). Mesmo assim esperar-se-iam mais orações relativas, o que não se verifica. Por outro lado, está relacionada com o ensino. Na verdade, a subordinação não foi objecto de ensino em nenhuma sessão. Esta situação é indicadora de que o aluno (em situação normal), em contexto sala de aula, aprende aquilo que o professor ensina de forma explícita.

No que diz respeito à média das palavras por oração, apresentamos a tabela 24 com a média de palavras por oração da 1.ª recolha e a tabela 25 com a média de palavras por oração da 2.ª recolha.

Tabela 22: Média de palavras por oração - 1.ª recolha

Textos	1.ª recolha	1.ª recolha	Proporção entre as duas medidas
	Número de palavras	Número de orações	
1	15	0	0
2	32	2	16
3	42	7	6
4	109	13	8,3
5	57	7	8,1
6	92	12	7,6
7	38	5	7,6
8	13	2	6,5
9	86	12	7,2
10	53	13	4,0
11	60	11	5,4

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª recolha

Tabela 23: Média de palavras por oração - 2.ª recolha

Textos	2.ª recolha	2.ª recolha	Proporção entre as duas medidas
	Número de palavras	Número de orações	
1	93	13	7,1
2	133	20	6,6
3	176	29	6,0
4	173	25	6,9
5	160	24	6,6
6	123	22	5,5
7	118	19	6,2
8	72	8	9
9	160	20	8
10	157	23	6,8
11	123	16	7,6

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha

A leitura das tabelas mostra que o número de palavras e o número de orações dos textos da 2.ª recolha aumentou significativamente, relativamente aos textos da 1.ª recolha. Verifica-se também que o número médio de palavras por oração aumentou nos textos da 2.ª recolha, exceptuando os casos dos textos nº 2, 4, 5, 6 e 7, onde se verifica um decréscimo ligeiro de número de palavras por oração. Este facto parece estar relacionado com um maior conhecimento notacional e com um maior conhecimento sobre o que é uma frase. Com efeito, os alunos revelam uma maior preocupação em organizar a escrita em frases e em parágrafos. Isto é visível no aumento importante do número de orações, que se traduz numa maior organização textual.

5. Discussão dos resultados

No capítulo da apresentação dos resultados foram apresentados detalhadamente os dados da análise efectuada aos textos da 1.ª e 2.ª recolha, de forma a validar os objectivos formulados no início do trabalho. Neste capítulo, procede-se a uma discussão global dos principais resultados obtidos, tendo em conta a hipótese nuclear do presente trabalho de investigação-acção: o ensino explícito de léxico é gerador de aprendizagens a nível da escrita (escrita de textos descritivos).

Os argumentos que servem de suporte a esta hipótese são:

- i) o ensino do léxico de forma programada, sistemática e continuada é uma condição emergente para as aprendizagens nos vários domínios do saber, concretamente para a aprendizagem de texto descritivo.
- ii) a quantidade de léxico rico e diversificado é um indicador significativo na extensão textual

O ensino do léxico de forma programada, sistemática e continuada é uma condição emergente para as aprendizagens nos vários domínios do saber, concretamente para a aprendizagem de texto descritivo.

Este argumento realça a importância que o ensino de léxico tem no desempenho da escrita. A escrita de textos descritivos exige do ponto de vista processual, o conhecimento da macro e da microestrutura subjacente: exige um conhecimento lexical para a construção de nexos semânticos entre as palavras, as frases e os períodos, de forma a produzir um texto coeso. Por sua vez, as actividades de ensino de léxico, com estratégias diversificadas e significativas, permitem aos alunos experimentar novas palavras ao mesmo tempo que se apropriam delas. Nessa interacção, assimilam, enriquecem e expandem o seu léxico activo, tornando-o disponível.

Parece ser pertinente colocar as questões: que informação oferece os resultados desta investigação-acção sobre o impacto do ensino explícito de léxico? Os sujeitos

participantes apropriaram-se de mecanismos de coesão textual subjacente ao texto descritivo? Relacionaram as aprendizagens?

Os resultados apresentados no capítulo quatro colocam em evidência que o ensino explícito de léxico, de forma contextualizada e significativa, constitui uma mais valia na aquisição de vocabulário diversificado e na produção de textos.

O estudo mostrou, também, que os sujeitos participantes (mesmo os que supostamente tinham muitas dificuldades) aprenderam a escrever textos respeitando uma estrutura (a do texto descritivo), servindo-se do conhecimento adquirido ao longo da intervenção, para construírem nexos semânticos e coesão textual, num processo recursivo, a partir de retomas nominais.

Os alunos entenderam que o texto descritivo tem uma macro e microestrutura prototípica. Em termos de macroestrutura, os alunos aprenderam que o texto descritivo tem a sua ancoragem no tema-título e que a partir deste é elaborado um processo de subtematização com recursos linguísticos que garantem a coesão textual. Assim, verifica-se que nos textos da 2.ª recolha os alunos utilizam recursos linguísticos que constituem ganhos que se reflectem na estrutura e organização do texto descritivo, a saber:

- i) passam a usar os organizadores espaciais para organizar e distribuir os elementos/constituintes frásicos;
- ii) utilizam a predicação qualificativa de forma a predicar os elementos descritos;
- iii) passam a utilizar a tipologia verbal prototípica do texto descritivo;
- iv) os tempos gramaticais ocorrem no tempo adequado, o que constitui uma aproximação clara à marcas linguísticas da sequência descritiva (Costa & Pereira 2003);
- v) aparecem relações de hierarquia que se traduzem em frases e períodos bem elaboradas, originando uma maior coesão textual.

A quantidade de léxico rico e diversificado é um indicador significativo na extensão textual.

Esta ideia de que a quantidade de léxico influencia a extensão textual é suportada pela análise realizada aos textos produzidos pelos alunos na 2.ª recolha. Desta análise foi

possível extrair a conclusão de que os alunos evidenciaram ganhos em termos de diversidade e densidade lexical: os alunos, nos textos da 2.^a recolha, escreveram um maior número de palavras diferentes, isto é, os alunos ganharam um vocabulário mais diversificado, o que produziu uma escrita mais extensa e com maior riqueza textual. Esta riqueza foi bastante evidente nos ganhos que os alunos obtiveram na escrita de palavras plenas, sobretudo na utilização dos adjetivos.

Estes indicadores permitem concluir que o ensino explícito de léxico constitui não apenas um factor de aquisição de vocabulário e de mobilização em contexto de comunicação escrita, como também um elemento de desenvolvimento da competência de escrita de texto.

Uma aprendizagem importante diz respeito ao domínio notacional da escrita. Na verdade, os sujeitos apresentavam muitas dificuldades que foram em boa medida ultrapassadas. Ainda que continuem a apresentar dificuldades, por exemplo, em ortografia, verifica-se que neste momento há bastantes progressos. Em relação à segmentação de palavras, verifica-se que os sujeitos praticamente apresentam palavras bem segmentadas. O maior ganho situa-se ao nível da organização da frase e do período: embora não surjam frases subordinadas, as frases coordenadas estão de acordo com a estrutura base da frase em português: GN, GV. A nível do parágrafo, observam-se ganhos a nível da delimitação sintáctico semântica, da pontuação e do uso de maiúsculas. Verifica-se, porém, a necessidade de continuar a trabalhar o parágrafo na perspectiva semântica como unidade de informação.

6. Conclusão

Conforme dito na introdução o ensino explícito, sistemático e formal de léxico constitui um factor importante de sucesso escolar, nomeadamente no que diz respeito à competência compositiva.

O trabalho descrito foi motivado pela necessidade de oferecer aos alunos alternativas para uma aprendizagem de aquisição e enriquecimento lexical e, em simultâneo, uma aprendizagem da competência escrita, mais concretamente, da escrita de textos descritivos. Paralelamente, foram aplicados conceitos e ferramentas relativos à escrita de textos descritivos defendidos por Adam e Petitjean (1989).

Os objectivos específicos desse trabalho foram:

- identificar as vantagens do ensino explícito e sistemático do léxico;
- identificar o impacto da aprendizagem de novas palavras na escrita dos alunos;
- demonstrar que com o ensino explícito do léxico o aluno melhora o seu desempenho na escrita de textos descritivos.

Em relação ao primeiro e segundo objectivos, pode concluir-se que há vantagens muito importantes no ensino explícito de léxico, nomeadamente no que diz respeito ao sucesso na escrita.

Verifica-se ao longo da análise do estudo empírico que o número de palavras usadas em contexto de texto descritivo aumentou, o que evidencia que, após a intervenção pedagógica, os alunos adquiriram mais vocabulário, e que esta aprendizagem os levou a uma escrita de textos mais extensos. O estudo também evidenciou que os alunos, para além de utilizarem um maior número de palavras, usaram um maior número de palavras diferentes, isto é, adquiriram mais vocabulário diversificado, o que originou uma escrita com maior riqueza lexical.

Assim sendo, verifica-se que o ensino explícito de léxico constitui um factor importante para a aquisição de vocabulário e para a sua retoma em contextos apropriados.

Este facto é um indicador de que o ensino explícito de léxico e o ensino da escrita, constituem uma mais valia nas aprendizagens dos alunos, mesmo em situações/turmas em que as expectativas de sucesso são poucas ou nulas.

Em suma, pode concluir-se que com este estudo foi possível identificar as vantagens do ensino explícito e sistemático de léxico: os alunos passaram a usar um maior número de palavras diferentes, sendo notória a evolução evidenciada entre os textos da 1.ª e da 2.ª recolha.

No que concerne ao 3.º objectivo, a pesquisa revelou que o ensino explícito de léxico produziu alterações nos sujeitos participantes a nível da escrita, a saber: coesão, coerência, organização textual e conhecimento notacional.

À semelhança de qualquer outro texto, o texto descritivo deverá ser coeso. A coesão é a uma característica assente no texto e garante a continuidade e a unidade semântica, através do uso dos recursos linguísticos (Silva 2008).

Os textos da 2.ª recolha revelaram-se mais coesos e mais coerentes, verificando-se que os alunos recorreram às aprendizagens realizadas para escreverem. Assim, verificámos que a quantidade de modificações que as crianças operaram nos seus textos aumentou significativamente do início para o final do ano, quer na estrutura do texto descritivo, com todas as marcas textuais subjacentes a esta tipologia textual, quer no número e tipo de palavras utilizadas.

Em suma, foi possível verificar que com o ensino explícito a turma evoluiu bastante no que diz respeito à aprendizagem de léxico e da aprendizagem da escrita de textos descritivos.

Em relação às limitações do trabalho, a turma em que o estudo foi aplicado possuía conhecimentos bastante incipientes de léxico e escrita, o que fez com que em determinadas áreas os ganhos não fossem os esperados.

Por fim, há vários aspectos que podem ser explorados em pesquisas futuras. O primeiro refere-se ao aperfeiçoamento de materiais de intervenção com o objectivo de se produzir mais conhecimento em determinadas áreas relacionadas com a linguística. O segundo diz respeito ao desenvolvimento de novos instrumentos para avaliar/reequacionar a intervenção a realizar num período compreendido entre o pré-teste e o pós-teste. Por último, há as questões relacionadas com a sintaxe, que

podem ser ampliadas e aprofundadas, como é o caso da expansão do GN e das estruturas de subordinação.

O trabalho aqui apresentado pretende ser uma pequena contribuição no processo ensino/aprendizagem de léxico e de texto descritivo, ajudando a preencher a lacuna existente nesses domínios no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Referências Bibliográficas

- Adam, J. M. & Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris: Éditions Nathan.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. A. (no prelo). Linguistic perspectives on writing development. In B. Arfé., J. Dockrell & V. Berninger (Eds.), *Writing development and instruction in children with hearing, speech and oral language difficulties*. New York: Oxford University Press.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of text construction. *Journal of Child Language*, 35, 1-37.
- Boch, F. (2004). Apprentissage du lexique et production d'écrits: une articulation féconde? In *actes du 9 colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août. Consultado a 19 de Janeiro de 2011, em http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?Action=par_titre
- Calaque, E. (2004). Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen. In *actes du 9 colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août. Consultado a 12 de Janeiro de 2011, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf>
- Calaque, E. (2008). L'enseignement du vocabulaire à l'école: Eléments de réflexion et propositions didactiques. *Conférence du 15 octobre*. Lyon. Consultado a 10 de Novembro de 2010, em http://www2.ac-lyon.fr/services/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese_calaque.pdf
- Campos, M. H. C. & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2001). Análise do processo de escrita e a definição de estratégias conducentes ao desenvolvimento da capacidade de escrever. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 147-157). Lisboa: APL.
- Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Chall, J. & Jacobs, V. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator* 27(1), 3-14.

Chevalier, M. C. D. (2005). Les performances des élèves dans l'écriture d'une description au cycle III: Influence des référents proposés dans une consigne d'écriture. Colloque *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Nantes, 14-16 février. Consultado a 12 de Março de 2011, em <http://didactice.net/textes/mcdc05nantes.pdf>

Chevalier, M. C. D. (1999). *Description et interdisciplinarité: um autre modèle pour apprentissage de l'écriture*. Villeneuve d'Ascq: Université Charles de Gaulle Lille 3.

Correia, M. (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Caminho.

Costa, M. & Pereira, S. (2003). A Produção do Texto Descritivo no 1.º Ciclo: Detecção de Alguns Problemas. In A. Bárrios & J. O Ribeiro (Eds.), *Criatividade afectividade modernidade – construindo hoje a escola do futuro* (pp. 193-220). Lisboa: CIED / ESELx.

Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Dicionário terminológico. Consultado em <http://dt.dgicd.min-edu.pt>.

Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. *Actes du 9 colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août. Consultado a 20 de Fevereiro de 2011, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf>

Dromi, E. (1999). Early lexical development. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 99-132). London, UK: Psychology Press.

Duarte, I. (2007). *Desenvolver o conhecimento Lexical*. Lisboa: ME /DGIDC (material de trabalho no âmbito do PNEP).

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Figueira, A. P. C. (2006). Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. *Revista IberoAmericana de Educación*. Consultado a 25 de Fevereiro de 2011 em: www.rieoei.org/deloslectores/1130Couceiro.pdf
- Florin, A. (2002). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Conférence de Mme Agnès FLORIN*, Seine-Saint-Denis, 3 Avril. Consultado a 23 de Fevereiro de 2011, em http://www.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/conf_a_florin.pdf
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Nova Iorque: Guilford.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. In *Working papers*, 53 (pp. 61-79). Lund University, Department of Linguistics and Phonetics.
- Kuczaj, S. (1999). The world of words: Thoughts on the development of lexicon. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 133-160). London, UK: Psychology Press.
- Lopes, A. C. M. (2005). Texto e coerência. *Revista portuguesa de humanidades*, 9(1/2), 13-33.
- Lopes, A. C. M. & Rio-Torto, G. (2007). *A semântica*. Lisboa: Caminho.
- Luísa, A. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In Azevedo, F. (coord), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 9 - 18). Universidade do Minho: LIDEL.
- Machado, E. (em curso). *A expansão do grupo nominal*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M. & Vilalva, A. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Owens, R. (2008). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Paulino, L. (em curso). *Escrever com arte*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pinto, F. (2010). *O papel da leitura literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º Ano de Escolaridade: Análise de recontos de textos literários*. Dissertação de

mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Ravid, D. & Berman, R. A. (2010). First Language. Developing Noun Phrase Complexity at School Age: A Text-Embedded Cross-Linguistic Analysis. *First Language* 30(1), 3-26.

Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.

Reis, C. (coord.). *Programa de português para o ensino básico*. Consultado a 19 de Abril de 2010 em <http://dt.dgidec.min-edu.pt>.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Lisboa: Porto Editora.

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(4), 6-19. Consultado a 10 de Dezembro de 2011, em www.aprendretextos

Silva, M. E. (2008). A Escrita de textos: da teoria à prática. In O. C. Sousa e A. Cardoso. (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 101-133). Lisboa: CIED.

Silva, M. E. (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. C. Sousa e A. Cardoso. (Eds.), *Desenvolver competências em língua. percursos didácticos* (pp. 33-72). Lisboa: CIED.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In Sousa, O. e Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). Lisboa: Cied.

Sousa, O. C. (2007a). *Tempo e aspeto: O imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Colibri/IPL.

Sousa, O. C. (2007b). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In Azevedo, F. (Coord.). *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: LIDEL.

- Sousa, O. C. (1996). Construindo histórias: Quando, então, depois, marcadores aspectuo - temporais em narrativas de crianças. Lisboa: Estampa.
- Sousa, O. C. & Cardoso, A. (Eds.). (2010). *Desenvolver competências em língua. Percursos didácticos*. Lisboa: Colibri/CIED.
- Sousa, O. C. & Dias, A. M. (2001). *Word learning and text organization: an intervention case*. Comunicação apresentada ao *15th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Tessaloniki, Grécia, Maio.
- Vigotski, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vigotski, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Yáñez, A. (2008). A língua escrita no primeiro ciclo (6-10 anos): Algumas questões consideradas críticas. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). (2008). *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 89-98). Lisboa: CIED.
- Yu, G. (2010). Lexical Diversity in Writing and Speaking Task Performances. *Applied Linguistics*. 31(2), 236-259.

Anexos

Anexo 1 - Textos da 1.^a recolha

Texto 1

volô, lapa, lavou, laua,
Mato, pmlam, banio, volopo, lala, rolavo,
ava, pava, capolo da calata

Texto 2

Nos fomos há visita de Estudo e vimos pássaros abelhas broboletas e flores, braças,
amaraleas, rocha, rosa, vermelha, laranja, moraguiro pereira papoila folhas seicas
verde amarela e tabem castelo nasional de Sintra

Texto 3

No Jardim vi Felores de cores diFretes como amarelas, laranja, verdes, azues, roxas,
vermaha, bancas.
Vi 5 Morangos Masas, amoras, e romans.
Vi Arvores e Estadoas.
Ei vi Opalasio de Sintra.
Vi uma cascata e vimus uma casa partida.
Vimus um parce.

Texto 4

Eu vi uma folhor brancas, vermelhas, e folhor castada.
Eu vi o morango e uma folhor retonta, e vi um tiospiro um tomate vi uma folho de a
CuCae, e vi folho rossa de Amor três arveres.
e uma folha de picos e folhas no lhão eu vi uma folhor a pé da arveres.
e uma folha de picos e folhas no lhão eu vi uma folha a pé da arvere.
vi folha trancolor e velhas e bonitas, i vimos uma corente zanba de agua.
fimos pessoas ifrances, itiano, Epanos.

vi lozas e framacias paisases.

folha rossas e amarela torato e folhas, vermelho como o Amor.

vi folhas castanhas no lhão.

Texto 5

Eu vi morangos, tomates, flores de cor amarelas, laranjas, azuis, brancas, vermanhos e verdes.

Vi tambam estatuas, casaro castelo plantas e vim tanbam castatos tolipas, rosas tobos e ponte partidas vi muitas árvores bancos costavi boi até o meo pai trabalhava vi om galo que nos indicava o norte o sul e o oueste e rios e vomte.

Texto 6

Eu vi varias cores de flores diferentes e vermelho amarela laranja e branco e conhe-ci flores com nomes emgrassados

como o espaso do gato e cheirei os maracujás e as flores e morangos e diospiros e alfase e tinha muitos arbustos e avia.

Muitas romãs e se nos tivesemos em cima dos castelos víamos a paisagem do castelo e as folhas caiamo das arvores.

E tinha plantas as ardinhas e rectas a via as cores com.

Vermelhas amarelas e verde escoro e avia uma antiga ponte romana e debaixo a via a cascata

Texto 7

A visita de estudo foi as flores rosas, amarelas, vermelha, vimos diospiro e vimos grande castelo de Mira Sintra. Vimos um castelo com camãra Municipal de Sintra e o castalo com uma galinha que gira com o vento.

Texto 8

Eu viuamu folhos branco e vemelha, folhas castoda.

Eu vi o morango e uma fom

Texto 9

Nos fomos veri um jardim que a via frole de varias cor lindas a via rosa bebe violida vremalhas larija e basco e a via folhas secas a via avere verde e gardes.

a via folhas no chamo de vemdes . a viu pinlhairo e folhas de ou Calipo. e a via um castalo chamado castelo naseunale de sunta. a via um seno e um galo que jeara para notar.

o sule e auste e Norte. a via tabelar na Hota.

ortela e moragos e maçãs. vou um avestara.

Texto 10

Eu vi flores as varias cores, eram brancas, rosas, vermelhas, amarelas

Vimos morangeiro, tumates, diospiros e amoras.

Ouvimos passarinhos, vimos broboletas e abelhas.

Tabém vi salsa tinha muitas arvores tinham folhas a cair algumas era redondas, bicudas e tinha arbustos.

Vimos o Palácio Monicipal de Sintra, vimos margaridas, Patrícias, madalenas e tinha jardineiro.

Texto 11

Eu vi flores de varias cores são, amarelo, azeis, vermelia, rosas e verde.

Vimos, tomates, morangeiro, e diospiros e amoras.

Ouvimos, baboletas, passarinhos e abelhas.

Nos vis tolpas e roza e era rrodonda.

Eu vi istatos di varias forma são doma omen e de moler.

Vi paliaso monisepal de sentra.

Es tava moito ingêles..

Es ta cascatas, carneros e igeja.

Anexo 2 - Textos da 2.ª recolha

Texto 1

O jardim é grande e belo. O jardim tem, um sedo ao centro, a direita o a beio pintado, a esquerda há magaridas e a atrás a um limoeiro.

O jardim tem um sedo e direita há beijo pintado. O sedo é grande e tem um tronco e áspero.

O sedo tem uma copa redonda folhas verde e castanho.

O beijo pintado tem pétalas coderoas e laraja, e a folha é recotada e verde.

O limoeiro tem folha verde charinho compidas.

As magaridas é pequena coderoas e a folha é verde e bicuda.

Texto 2

O Jardim é médio, colorido e belo.

Ao centro há um cedro, há direita do cedro tem beijo Pintado, a atrás do cedro há um limoeiro e do lado esquerdo há margaridas.

O beijo Pintado é médio e é rosa.

As suas pétalas são macias e arredondadas.

As folhas são bicudas e lisas.

O limoeiro é verdejante, médio e bicudo.

A sua copa é arredondado com ramos, finos e lisos. As folhas são verdes e arredondada.

O seu tronco é liso, fino e castanho.

Os seus ramos são finos, lisos e castanhos.

O cedro está ao centro das margaridas e do beijo pintado e do beijo pintado.

O caule é grosso, rugoso e é castanho.

A sua copa é frondosa, tem muitas folhas verdejantes e recortada.

Os ramos são finos, lisos e castanhos.

Texto 3

No jardim de simtra é gramde e colorido. No jardim há um cedro, atrás à um limoeiro e ao lado esquerda tem as margaridas. No jardim há uma margarida que está à esquerda do cedro, é pequena, as pétalas são laranjas, cor-de-rosa e o seu caule é grosso e forte. As suas folhas são pequenas, verdes e arredondada.

O beijo pintado está ao lado direito do cedro as petalas são laranjas, roxas, cor-de-rosa e macias.

As folhas são grandes, verde e rrecortadas. O caule é fino pequeno e verde.

O cedro está ao centro do beijo pintado, o seu tronco é grosso, e castanho.

As folhas são pequenas, verdes e são arredondadas. O cedro está ao centro das margaridas e do beijo pintado.

A sua copa é grande e tem muitas folhas. Os ramos são grossos, rubostos, são fortes, castanhos e compridos, as folhas são lisas, pequenas, verdes e pontiagudas.

O limoeiro está atrás do cedro, é grande e verde.

A sua copa é grande, os seus ramos são grossos, as folhas pequenas, verde e pontiagudas.

Texto 4

O jardim é grande e multicolor.

O serdro está ao centro do beijo pintado e das margaridas, atrás do serdro está o limoeiro.

O beijo pintado esta a direita do serdro, o beijo pintado, é pequeno é cor-de-rosa, as suas folhas são pontiagudas e arredondadas, as petalas são macias e de cor-de-rosa, o seu caule é grosso e de cor verde.

As margaridas estão a esquerda do cendro.

As margaridas são pequenas e de cor-de-rosa, as suas folhas são verdes escuras e ovais, as petalas são macias, verdes e o seu caule é macio, verde e frágil.

O cendro está entres as margaridas e do beijo pintado, o cendro está entre as margaridas e do beijo pintado, o cendro é grande. A sua copa é grosso e frondosa, tem muitas folhas e muitos ramos, o seu caule é rugoso, rendondo e grosso.

O limoeiro está atrás do cendro o limoeiro é grande, a sua copa é frondosa e bela. Tem muitas folhas verdes, e achatadas o seu caule é fino liso e verde.

Texto 5

O jardim é grande, belo e cheiroso.

Neste jardim há Beijos pintados, Cedros, margaridas e limoeiros.

O Beijo pintado esta a direita do sedro é pequeno as suas são cor-de-rosa laranja e é redonda.

As suas folhas são medias, verdes e pontiagudas. O caule é médio, castanho e macio.

A margarida está há esquerda do cedro e é pequeno as suas petalas são vermelho, brancas arredondada.

As suas folhas são pequenas, verdes e arredondadas.

O seu caule é pequeno castanho e fino.

O Cedro esta a direita da margarida é grande, castanho. O seu caule é rogado e grosso.

A copa é frondosa com muitas folhas as folhas são medias, verdes e pontiagudas, os seus ramos são grandes médios, verdes e pontiagudos, os seus ramos são grandes castanhos e finos.

O limoeiro esta atrás do cedro e grande e castanho.

O seu caule é rogado e grosso.

A sua copa tem muitos ramos. As folhas são pequenas, verdes e arredondadas.

Texto 6

O jardim de Sintra é grande e belo.

Ao centro há um à direita beijo pintado atrás a um limoeiro a esquerda a umas margaridas.

O caule é cendro é rubosto, rogado e grande as suas folhas são verdes acastanhadas a sua copa é frondosa.

O beijo pintado é pequeno as suas petalas são cor-de-rosa e redondo as folhas são pontiagudas verde escuro seu caule é macio.

O limoeiro esta atrás do cedro e a sua folha é ponte e guda e verde água o seu caule e macio.

A margarida esta á esquerda do cedro a margarida e pequena a sua petala é branca e é manchada por cima é cor de rosa a sua copa é frondosa o caule é pequeno.

Texto 7

O Jardim é grande, belo e fresco.

As flores são o beijo pintado, margaridas, cedro, limoeiro. A margarida é média, branca e rosa, é pontiaguda, a textura é áspera, as petalas são macias. As folhas são medias, cor verde, arredondada e recortada.

O beijo pintado esta a esquerda do cedro é medio rosa arredondada a textura aspera, as folhas são médio são, verde, pontiaguda e serrada. O cedro é a esquerda do Beijo pintado é medio, verde, pontiaguda. As folhas são medias, verde pontiaguda e dentada.

A copa é frondosa tem muitas folhas e ramos são fino.

O limoeiro esta atras do cedro é medio, verde grande. as folhas grande, verde, arredondada e recortada, os seus ramos finos

Texto 8

O jardim grande é belo e muito multicolor.

O jardim tem beijos pintados do lado direita, atrás de limoeiro, seguiu das margaridas rosas chopue, centro há um cedro.

O jardim têm margarida, tem petalas macias, forma pontiaguda cor pracinha e corrosa, suave.

O beijo pintado tem petalas suave, cor de rosa, suave.

O cedro rudodu e poucas folhas verde e mastiga.

O roço é grade roços e copa é redonda e folhas verdes e castanho.

Texto 9

O jardim de Sintra medio e bonito.

No jardim a beijo pintado, cedro e o limoeiro.

Do lado esquerdo do cedro há beijo pintado, medio multicolor, as suas petalas são macias, e a redondas.

As suas folhas são pequenas, verde escuro, e oval.
O seu caule é pequeno, verde claro e fragel.
Do lado direito de cedro estão as margaridas, rosa choce, são medio, e pontiagudas.
As suas pétalas são medio, rosa, e pontiagudas.
As suas folhas são grandes, verdes escuro e são pontiagudas.
O cedro está no meio das margaridas e do beijo pintado.
A sua copa é frondosa, grande, e verde claro.
O seu tronco é grande, castanho e robusto.
As suas folhas são medias, verde escuro, e pontiagudas, os seus ramos são grandes, castanho e grosso e fino.
O limoeiro está atrás do cedro.
A sua copa é achatada, grande verdejante tem folhas medias, verde claro e pontiagudas.
O seu tronco é médio, castanho liso e grosso.

Texto 10

O jardim é pequeno e belo.
Ao centro há um cedro, à esquerda tem margaridas, à direita de cedro há beijos pintados e atrás do cedro está o limoeiro.
As margaridas estão à direita do cedro, as suas pétalas são bicudas, suaves, roxas e nas pontas são brancas.
As suas folhas são pontiagudas e verde claro.
Os beijos pintados estão ao lado esquerdo do cedro, as suas pétalas são macias e arredondadas, as suas folhas são recortadas e magentas.
O seu caule é castanho, fino e macio.
Atrás do cedro há um limoeiro, a sua copa é oval, os seus ramos são finos e macias, as suas folhas são pontiagudas e verdes, o seu tronco é pequeno e castanho.
O cedro está ao centro das margaridas e dos beijos pintados. A sua copa é pontiaguda, os ramos são rugosos e castanho, as suas folhas são muito recortadas e verdes, o seu tronco é robusto, rugoso e grande.

Texto 11

O jardim da Sentra e media, multicolor e bonuto. Ao sentro há um serdo a direita a beigo pintado há esquerda há, maregarida e atras o limoeiro.

O beigo pintado e pequeno, cor-de-rosa, e laranja as suas folhas são arreedondadas, verde esquoro, comprido e resestente.

As margaridas esta há lado direito do beijo pintado é medio, as petalas, são arredondadas, cor-de-rosas e laranja. As suas folhas são piquenas é verde.

O seu caule é fininho , verde é rezestente. O sentro esta ao estro das margaridas e beijo pintado a sua copa tem mitas folhas e muitos ramos. As folhas são recortadas, bicudas e verde. A copa e arecondada. O seu ramo fininho e castanho. O seu caule e castanho, gande e rebosto.

Anexo 3 – Sequência didáctica – léxico

Apresentação da sequência

Esta sequência surge da necessidade identificada de se ensinar explicitamente léxico em contexto sala de aula.

A partir das actividades propostas nesta sequência, o professor desenvolve um trabalho intencional e sistemático visando o ensino explícito de léxico, a partir de situações reais e significativas para os alunos. Tendo em conta a pertinência da aprendizagem contextualizada, o ponto de partida para o trabalho realizado nesta sequência é uma visita de estudo a um jardim de Sintra, onde os alunos poderão observar, sentir e cheirar, intencionalmente, algumas plantas.

Tendo em conta as características da turma (apresentadas no capítulo 3), decidimos que todas as aprendizagens seriam exploradas oralmente, de forma a desenvolver nos alunos as competências de expressão oral. O oral será perspectivado como um veículo de aprendizagem e meio facilitador de acesso à informação escrita. A comunicação oral desempenha um papel fundamental na integração e desenvolvimento de saberes. É através da comunicação oral que os alunos vão estabelecendo relações entre a língua falada e a língua escrita (cf. Novo Programa de Português para o Ensino Básico). Em termos metodológicos, achou-se pertinente desenvolver um trabalho direccionado para o grande grupo, uma vez que a turma é reduzida, excepto para o trabalho de sistematização, em que o previsto é o trabalho em díades, esses pares de trabalho estão de acordo com a gestão feita pela docente titular de turma.

Pontualmente, no início da intervenção foi realizado algum trabalho individual.

Descritores de desempenho:

Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar; produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas (descrever, partilhar informações e conhecimentos); prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível apropriar-se de novos vocábulos; explicitar regras e procedimentos (identificar relações de significado entre palavras); utilizar técnicas específicas para

registar, organizar e transmitir a informação; identificar palavras que pertencem à mesma família; identificar relações de significado entre palavras;

Conteúdos:

Sinónimos e antónimos; registo e organização da informação; léxico; palavra, frase; família de palavras; significação - relações semânticas entre palavras;

Etapa 0: Visita de Estudo ao jardim Museu Anjos Teixeira - Sintra, elemento desencadeador das aprendizagens relativas ao léxico e escrita do Pré-teste (1.ª recolha).

Visita de Estudo:

Como forma de motivar e desencadear um conjunto de aprendizagens relativas ao léxico será realizada uma Visita de Estudo a um jardim de Sintra. A partir da visita de estudo será elaborado um conjunto de actividades, para que os alunos trabalhem o léxico de forma organizada e intencional.

Durante a visita de estudo será solicitado aos alunos que:

- olhem atentamente para as flores e outra vegetação envolvente;
- observem a diversidade de cores, formas e tamanhos das flores;
- cheirem e sintam o perfume do jardim.
- escrevam um texto sobre o que estão a ver (pré-teste - 1.ª recolha).

Etapa 1: Conhecimento explícito da língua.

Assinalar as palavras conhecidas e as desconhecidas.

Metodologia: Trabalho individual e em grande grupo

Cada aluno receberá uma fotocópia com a lista de palavra (Quadro 1: Lista de palavras).

Quadro 1: Lista de palavras

Lista de palavras			
Jardim	Árvore	tronco	murcha
flor	Folha	seiva	viçosa
caule	Resina	canteiro	colorida
raiz	Folhagem	rega	multicolor
solo	Copa	sementes	cheirosa
subsolo	Água	humidade	
luz	Pétalas	jardineiro	

Posteriormente, será lida cada palavra de forma a motivar a aprendizagem da escrita⁶ e a facilitar a compreensão das mesmas. Por último será pedido aos alunos para:

- sublinharem as palavras conhecidas;
- rodearem as palavras que já tinham ouvido, mas de significado desconhecido
- colocarem um x nas palavras desconhecidas.

Discussão:

Com esta actividade, pretendíamos verificar se as crianças seriam capazes de, em algumas das palavras dadas, analisar e construir o sentido da palavra, a partir de alguns dos seus constituintes: prefixos, sufixos e radical, considerados como unidades de sentido e elementos morfológicos. Esta actividade serviu, também, para estabelecer um paralelo com o pré-teste (1.ª recolha) e assim verificarmos a diferença entre o vocabulário activo *versus* vocabulário passivo dos alunos, bem como tentar perceber as estratégias usadas pelos alunos para descodificar ou apreender o significado das palavras.

Após a realização da tarefa foi feita a análise e discussão das palavras que constavam da lista, com excepção da última coluna.

⁶ Conforme explicitado no capítulo 4, no pré-teste (1.ª recolha) observaram-se problemas a nível notacional. Na verdade, as crianças em geral apresentavam muitas dificuldades a nível do registo de palavras e escrita de frases. Ainda que não fosse objecto do nosso trabalho na leitura observaram-se problemas a nível da decifração, mas também ao nível da automatização da leitura (leitura global de palavras).

Significação/sinónimos

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Para explorar a última coluna cada aluno receberá uma folha (Quadro 2: Significação) com algumas das palavras da última coluna, de forma a verificarmos se o aluno conseguirá inferir o significado das palavras, a partir das hipóteses dadas, bem como trabalhar os sinónimos. O mesmo quadro é desenhado no quadro.

Quadro 2: Significação

Viçosa significa:					
Cheia de vida	<input type="checkbox"/>	sem vida	<input type="checkbox"/>	triste	<input type="checkbox"/>
Murcha significa:					
Alegre	<input type="checkbox"/>	sem vida	<input type="checkbox"/>	com vida	<input type="checkbox"/>
Multicolor significa:					
Sem cor	<input type="checkbox"/>	uma cor	<input type="checkbox"/>	várias cores	<input type="checkbox"/>

Será pedido aos alunos para:

- lerem as palavras destacadas;
- recordarem as flores observadas no jardim de Sintra, especialmente o “beijo pintado”, uma vez que foi uma das flores que lhes suscitou bastante curiosidade;
- associarem a palavra destacada a uma das hipóteses dadas.

Discussão:

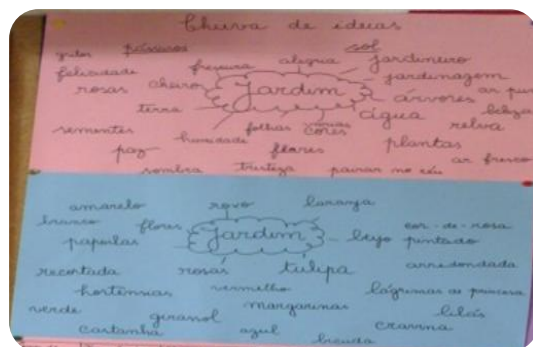
A palavra que suscitou menos dúvidas foi a palavra *multicolor*, porque os alunos associaram a palavra a cor. Relativamente às outras duas palavras, a docente teve que dar várias indicações para que os alunos relacionassem a palavra a uma das hipóteses dadas. Para a palavra *viçosa* tivemos de recordar a primavera e falar das características das plantas naquela estação do ano. A partir deste estímulo, os alunos relacionaram *viçosa* a *cheia de vida*. Para a palavra *murcha* estabelecemos uma relação de antonímia com a palavra *viçosa*.

Etapa 2: Mobilização do conhecimento, através de uma chuva de ideias e organização da informação de acordo com as categorias (nomes de flores, tamanho das flores, tamanho das folhas, forma das folhas, cores da flores, cores das folhas, sensações: olfactivas, tácteis e visuais).

Esta intervenção é pensada no sentido de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, articulados com a visita de estudo. Depois da chuva de ideias, os alunos deverão categorizar as palavras, tornando-os mais acessíveis e fáceis de recuperar, sempre que necessário, em situações de escrita e/ou outras situações.

A partir da palavra “jardim” escrita no quadro os alunos, de acordo com os conhecimentos que têm sobre o tema “jardim” e com os estímulos dados, deverão referir e escrever, no quadro e no caderno diário, palavras relacionadas com a temática.

Exemplo da actividade realizada:



127

A chuva de ideias foi uma actividade muito enriquecedora. Os alunos reagiram muito bem aos estímulos dados pela docente e, gradualmente, foram ganhando confiança nos conhecimentos que tinham e, assim, foram participando de forma adequada, respeitando o tema, a sua vez de falar e de ir ao quadro registar, bem como o saber ouvir a opinião dos outros. Desta forma, foi possível fazer um levantamento de muitas palavras relacionadas com a temática em estudo: nomes de flores, formas das folhas e das pétalas e sensações causadas pelas plantas.

Chuva de ideias – Categorização:

Após a chuva de ideias, será dado a cada aluno uma grelha (Quadro 3: Categorização), com as seguintes categorias: nomes de flores; tamanhos de flores; tamanhos de folhas; formas de flores; formas de folhas; cores de flores; cores de folhas; sensações olfactivas, tácteis e visuais.

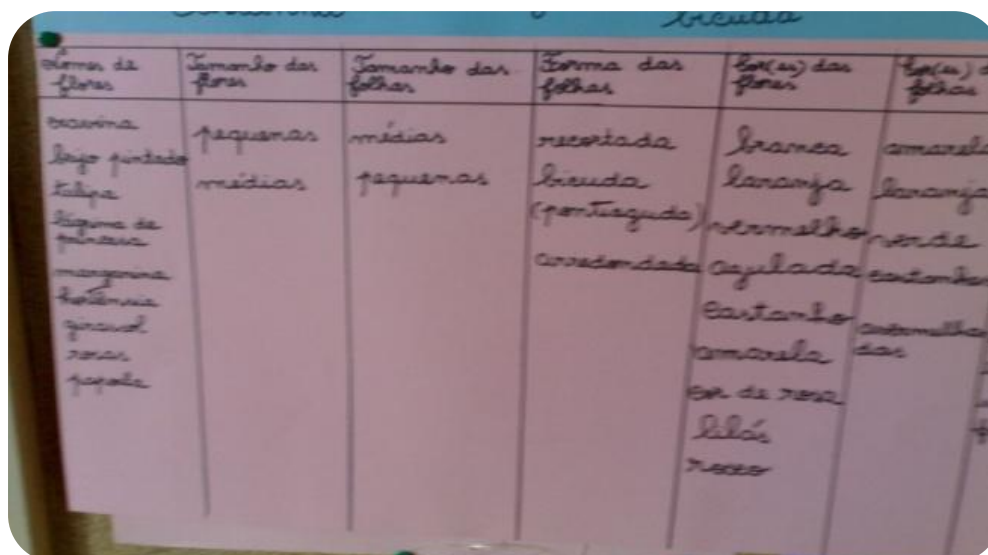
Quadro 3: Chuva de ideias – Categorização

Nome de flores	Tamanho das flores	Tamanho das folhas	Forma das folhas	Cor(es) das flores	Cor(es) das folhas	Sensações (olfactivas, tácteis, visuais)

Para o preenchimento da grelha os alunos receberão o seguinte estímulo:

- agora vamos colocar todas as palavras enunciadas na grelha.

Quadro 3: Chuva de ideias – Categorização



Forma da flor	Tamanho das flores	Tamanho das folhas	Forma das folhas	Cor(es) das flores	Cor(es) das folhas
ovóide	pequenas	médias	recortada	laranja	amarela
lago pontado	médias	pequenas	lanceolada	laranja	laranja
elipse			(pontagudo)	vermelha	verde
figura de pinha			corado de	agulhada	castanho
marginada				castanho	castanho
botânica				amarela	amarela
quadrado				sa de rosa	
rosa				lilás	
papale				roxo	

Fonte: trabalho produzido pelos alunos em contexto sala de aula

Discussão:

Verificamos que, a partir da chuva de ideias e com a interacção de todos, a tarefa de categorização se revelou acessível, ou seja, não se verificaram dificuldades, por parte dos alunos, em “arrumar” as ideias provenientes da chuva de ideias. Verificou-se, também, que a coluna reservada às sensações despoletou muito interesse nos alunos.

Etapas 3: À descoberta das palavras, a partir de quatro flores. Escrita de frases para contextualizar as palavras “descobertas” e sistematizar os conhecimentos adquiridos.

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Exploração do esquema com a descoberta das características das flores.

Para esta etapa de trabalho, o elemento mobilizador para o desenvolvimento da tarefa será quatro flores em contexto real, porque através do contacto directo com os objectos/materiais a aprendizagem torna-se mais significativa e, assim, os alunos apropriam-se dos conhecimentos estabelecendo-se uma relação real/eficaz entre aquilo que se pretende ensinar, o que se ensina e os alunos. Os alunos poderão tocar, cheirar e observar as flores em situação concreta de aprendizagem. Terminada a

exploração oral e escrita do esquema apresentado, os alunos farão um trabalho de sistematização (Quadro 5: Sistematização).

Após contactarem directamente com as flores será entregue a cada aluno um esquema (Quadro 4: Nomes de flores).

Quadro 4: Nomes de flores

Nomes de Flores

Características

cor

Tamanho
grande ___
pequena ___
média ___

Forma das folhas
oval ___
coração ___
espalmada ___
agulha ___
triangular ___
circular ___
outra ___

Cor das folhas
verde claro ___
verde escuro ___
verde alface ___
verde água ___
avermelhada ___
outra cor ___

Tem cheiro?
Sim ___
Não ___
A que cheira? _____

Características

cor

Tamanho
grande ___
pequena ___
média ___

Forma das folhas
oval ___
coração ___
espalmada ___
agulha ___
triangular ___
circular ___
outra ___

Cor das folhas
verde claro ___
verde escuro ___
verde alface ___
verde água ___
avermelhada ___
outra cor ___

Tem cheiro?
Sim ___
Não ___
A que cheira? _____

característicaS

cor

Tamanho
grande ___
pequeno ___
médio ___

Forma das folhas
oval ___
coração ___
espalmada ___
agulha ___
triangular ___
circular ___
outra ___

Cor das folhas
verde claro ___
verde escuro ___
verde alface ___
verde água ___
avermelhada ___
outra cor ___

Tem cheiro?
Sim ___
não ___
A que cheira? _____

características

cor

Tamanho
grande ___
pequeno ___
médio ___

Forma das folhas
oval ___
coração ___
espalmada ___
agulha ___
triangular ___
circular ___
outra ___

Cor das folhas
verde claro ___
verde escuro ___
verde alface ___
verde água ___
avermelhada ___
outra cor ___

Tem cheiro?
Sim ___
Não ___
A que cheira? _____

O esquema será explorado na globalidade e, posteriormente, cada coluna é trabalhada da seguinte forma:

- leitura em grande grupo de cada item;
- contacto, segunda abordagem, com a flor em causa;
- opinião de cada aluno;

- selecção da resposta considerada mais válida ou adequada, pelo grupo.

A selecção da resposta terá em conta os seguintes aspectos: cor; tamanho; forma das folhas, cheiro e sensações.

Discussão:

Todo o processo de aprendizagem foi feito pela descoberta e pelo contacto directo com o objecto de aprendizagem e como resultado verificou-se o empenho, a mobilização e a participação activa de todos os alunos.

Sistematização da atividade:

Metodologia: Trabalho em díades

De forma a sistematizar os conhecimentos adquiridos, numa primeira fase, cada díade receberá uma ficha de trabalho (Quadro 5: Sistematização).

Quadro 5: Sistematização

Questão	Sim	Não
Folhas		
As folhas das plantas observadas são todas do mesmo tamanho?		
As folhas das plantas têm todas a mesma forma?		
As folhas das plantas têm todas a mesma cor?		
Flores		
As flores têm todas a mesma cor?		
As flores têm todas o mesmo tamanho?		
As flores que observaste têm cheiro? _____		

Discussão:

Após a resolução da ficha de trabalho, cada díade apresentou os resultados obtidos. Ficou aferido que todas as crianças resolveram as questões de forma correcta.

Etapa 4: Escrita de frases sobre uma flor dada.

Metodologia: Trabalho em díades

A proposta de actividade é a escrita, em díades, de um texto sobre a flor “beijo pintado” ou “alegria do lar”. Este trabalho escrito tem um objectivo bem definido; “escrever sobre a flor em causa, de acordo com o esquema dado”, não se pretende que os alunos escrevam um texto coerente e coeso, apenas que seja capaz de escrever (mesmo frases) de acordo com o esquema dado⁷. (Quadro 6: Escrita de frases sobre o beijo pintado).

Quadro 6: Escrita de frases

Observo com muita atenção as flores.



Presto atenção ao esquema. Completa-o.

flores	folhas
nome _____	tamanho _____
tamanho _____	Forma _____
forma das pétalas ou da flor _____	cor ou cores _____
cor ou cores _____	_____

De acordo com o esquema, escrevo sobre as flores que vejo na fotografia.

Em termos metodológicos optamos por projectar a flor e o respectivo esquema de trabalho, a partir dos quais os alunos fazem a exploração, mediada pelo adulto, com os seguintes estímulos:

⁷ Como já assinalado, os alunos precisavam treinar questões de escrita consideradas de nível mais elementar: o registo de palavras e a organização da frase simples.

- observem com atenção a flor projectada;
- conhecem a flor;
- como se chama;
- onde a viram, muito recentemente;
- qual a sua cor ou cores;
- qual é a sensação que te desperta.

Após a exploração oral será entregue a cada díade o esquema para escreverem algumas frases sobre a flor, respeitando o esquema numa perspectiva facilitadora da aprendizagem da escrita.

Discussão:

Nesta tarefa sentimos que os alunos tinham muitas dificuldades na escrita. Transformar a linguagem oral em linguagem escrita revelou-se uma tarefa complexa para os alunos. Mas, apesar das dificuldades sentidas a nível da escrita os alunos não desistiram da tarefa e todos os pares concluíram o seu trabalho. Todos os alunos queriam escrever alguma coisa sobre a flor e solicitavam constantemente as professoras para os ajudarem. Foi notória a motivação dos alunos para a actividade, o que vem, de certa forma, reforçar que as aprendizagens significativas provocam mais empenho e envolvimento por parte dos alunos.

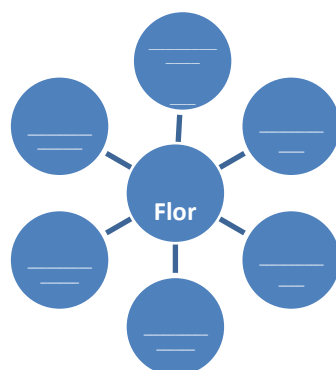
Foi uma tarefa de língua, mas muito ligada a Estudo de Meio, uma vez que os conhecimentos que os alunos adquiriram estão relacionados com a área. Este tipo de actividades provam que é possível existir a interdisciplinaridade, de forma adequada.

Etapas 5: À descoberta de família de palavras.

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Formar a família de palavras da palavra “flor”.

Quadro 7: Família de palavras



A partir da palavra *flor*, escrita no quadro tendo em conta o esquema do quadro 7, os alunos são mobilizados a formarem a família de palavras cujo radical é *flor*, com algumas orientações:

- vamos ler a palavra;
- conhecem outras palavras que na sua constituição tenha o bocadinho *flor*;
- em que parte está o bocadinho que acrescentamos à palavra *flor*;

Após a realização da tarefa proceder-se-á à reflexão do trabalho desenvolvido, com as seguintes questões:

- que morfema, “bocadinho”, acrescentamos;
- o que é que a palavra *flor* representa em relação aos outros morfemas, “bocadinhos”, que acrescentamos;
- em que parte da palavra (radical) coloquei o morfema, “bocadinho”, à esquerda ou à direita (sufixo ou prefixo).

Discussão:

Foi notória a dificuldade que os alunos sentiram em realizar a família de palavras da palavra *flor*. Para além de *florzinha* e *florão* não conseguiam enunciar outras palavras. Uma vez que a palavra *florão* não fazia parte da família de palavras em estudo, as docentes decidiram dar um dicionário aos alunos para que estes verificassem o significado de *florão*. Depois de terem descoberto o que significava a palavra, os alunos concluíram que, de facto, a palavra *florão* não podia ser da mesma família da palavra *flor*, apesar de terem o mesmo radical.

Tendo em contas as dificuldades manifestadas pelos alunos, as docentes deram algumas pistas tais como: como se designa a profissão da senhora que vende as flores; como se chama os recipientes que encontramos, muitas vezes, na rua com flores.

Após a realização da actividade, reflectimos em conjunto sobre a posição do (s) *bocadinho (s)* (prefixo e sufixo) e criamos a regra a partir da qual se pode formar a famílias de palavras.

Verificamos que este tipo de trabalho obriga os alunos a reflectirem sobre as palavras, bem como a tomarem consciência da estrutura morfológica do léxico em Português.

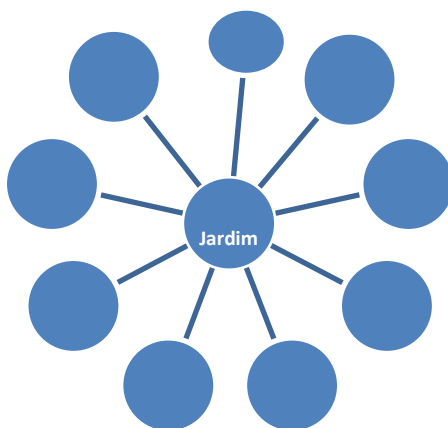
Posteriormente, foi feita uma reflexão entre a professora titular de turma e a mestranda sobre a pertinência da actividade e a influência que este tipo de trabalho tem na escrita e na oralidade dos alunos, uma vez que é uma mais valia na aquisição e compreensão de novos vocábulos.

Etapas 6: Campo lexical.

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Nesta etapa será pedido aos alunos para, a partir do esquema representado no quadro, dizerem palavras que pelo seu significado estejam associadas à palavra jardim.

Quadro 8



A tarefa será registada no quadro e no caderno dos alunos. Far-se-á a leitura de todas as palavras e reflexão sobre a sua relação com a palavra jardim.

Discussão:

Verificou-se alguma dificuldade na realização da tarefa, apesar de ter sido explicado que no campo lexical da palavra jardim deveria apenas constar as palavras que pelo seu significado pertencessem ao domínio conceptual de jardim. Verificou-se que os alunos apontavam para as palavras “jardineiro”, “enxada”, “casa”, “cascata”, “sol”.

Etapas 7: Relações lexicais (hiperonímia, hiponímia, holonímia e meronímia) e dupla adjectivação.

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Hiperonímia e hiponímia

Com esta proposta de trabalho pretendemos explorar as relações lexicais de hiperonímia, hiponímia, holonímia, meronímia e dupla adjectivação. Para tal, será elaborada uma grelha aonde é registado o nome de árvores, flores e ervas aromáticas. Partir-se-á, sempre, dos conhecimentos do meio envolvente (recreio da escola), para outros que os alunos tenham.

Depois de enunciarem os nomes das árvores os alunos são mobilizados a dizerem algumas características dos nomes proferidos e verificarem a possibilidade de estabelecerem relações semânticas entre palavras.

Discussão:

Verificamos que a realização da tarefa, enquanto actividade de expressão oral e escrita (nomes) não representou uma dificuldade para os alunos. Todavia, as actividades sobre as relações de hierarquia semântica entre as palavras tiveram que passar por um trabalho mais sistematizado. Assim estabeleceu-se um diálogo/reflexão, tendo como base algumas questões:

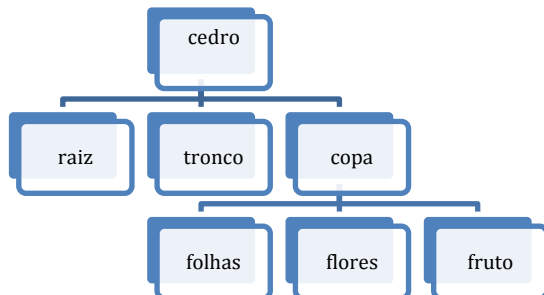
- parece-vos existir alguma relação entre a palavra árvore e os nomes das árvores que disseram;

- qual vos parece ser o conceito mais geral;
- todas as árvores são cedros;
- todos os cedros são árvores;

Relativamente às características (adjectivos), verificou-se que os alunos têm um vocabulário restrito, uma vez que, para além de verde, alta e pontiaguda, esta última fora explorada aquando as formas das folhas, não conseguiam proferir mais nenhuma característica. Tendo isso em conta, optou-se por ir até ao recreio da escola e, assim, os alunos tocaram em vários troncos, verificaram que algumas árvores tinham mais folhagem do que outras, viram que alguns troncos eram mais grossos e ao cheirarem algumas folhas perceberam que havia árvores que cheiravam mais do que outras.

Enquanto decorria a observação directa, aproveitamos para explorar as texturas (áspero, macio, liso), bem como processos de sinonímia e metonímia. Ao chegarmos à sala foi registado numa cartolina todas as “*palavras novas*”, as quais, posteriormente serviram para caracterizar os nomes.

Quadro 9: Holonímia e meronímia



Para esta actividade será desenhado no quadro o quadro 9 e entregue a cada aluno um esquema igual, mas apenas com a palavra cedro escrita. Os alunos serão mobilizados a dizerem as partes constituintes da árvore (cedro), tendo em conta algumas referências:

- quando falamos de uma árvore (cedro) estamos a falar de algo composto por partes;
- uma árvore é composta por que partes (constituintes);
- existe alguma relação entre as palavras.

Discussão

Os alunos, após a discussão chegaram à conclusão que a palavra raiz era uma parte constituinte de outra palavra, que era a árvore (fosse o cedro, o salgueiro ou o chorão). Fez-se o mesmo procedimento para cada uma das palavras (tronco e copa).

Após a explicitação desta relação semântica, procedeu-se à análise da relação existente entre a palavra cedro e as palavras; folhas, frutos e flores. Os alunos entenderam que existe uma relação semântica entre as palavras.

Anexo 4 – Sequência didáctica – retrato e auto-retrato

Apresentação da sequência

O percurso que se apresenta visa um trabalho organizado e explícito de situações de aprendizagens, de forma sequencial, ou seja, do mais simples para o mais complexo. O trabalho terá uma vertente da exploração do oral de forma explícita, intencional e planificada, de modo a preparar e a desenvolver nos alunos competências facilitadoras da escrita, mais especificamente a escrita de textos descritivos.

As actividades privilegiarão competências relacionadas com a expressão e compreensão do oral porque:

“Saber escutar e saber falar significa ser capaz de compreender e de seleccionar informação; ser capaz de antecipar, de memorizar, de planificar, de produzir e de auto regular ou de corrigir a própria mensagem, de acordo com diferentes registos e com as propriedades dos textos: adequação, coerência, coesão e correcção”

(Pinto 2010: 15).

No Novo Programa de Português para o Ensino Básico pode ler-se:

“ (...) no domínio da compreensão do oral as crianças deverão desenvolver habilidades de escuta para serem capazes de extrair a informação dos textos ouvidos. É fundamental a realização de actividades que ensinem o aluno a escutar, a reter e a registar informação.”

(Reis coord. 2009:69)

Relativamente à expressão oral é referido que:

“ (...) é fundamental que se evolua de situações de comunicação oral informais para situações progressivamente mais formais (...) o trabalho a desenvolver deverá proporcionar aos alunos situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral e de mobilização de novos vocábulos ou estruturas que ouviu ou que leu e que deverá integrar nos seus discursos.”

(ibidem)

Relativamente à escrita tivemos a preocupação de elaborar um trabalho centrado no processo, sabemos que este comporta três sub-processos: o da planificação, o da redacção/textualização e o da revisão, de forma a proporcionar ao aluno um ensino explícito da escrita (Cassany 2004). Pretende-se, desta forma, criar mecanismos relacionados com o desenvolvimento da competência compositiva.

No que concerne à escrita o Novo Programa de Português para o Ensino Básico refere que:

“(...) a actividade de produção de textos escritos exige a activação de um número importante de conhecimentos e de processos. Esta actividade comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão. A realização destas tarefas não é linear e pode ocorrer em diferentes momentos de processo de escrita. No momento da textualização realizam-se também tarefas de planificação e revisão, sem prejuízo de que se aprenda a planificar e a rever globalmente os textos, respectivamente no princípio e no fim da actividade de escrita.”

(Reis coord. 2009:71)

Para desencadear esta sequência, recorreu-se à obra *Branca de Neve e Rosa Vermelha*, de Maria de Lurdes Soares, com ilustração de Madalena Matoso.

O livro conta uma história parecida a muitas outras. Fala de um reino que, de um momento para o outro, vê desaparecer o seu príncipe e tudo porque sofreu o feitiço de um anão. Este feitiço será quebrado com o apoio, ainda que involuntário, das duas irmãs Branca de Neve e Rosa Vermelha. Seleccionamos estas duas personagens da história por serem muito ricas em termos de descrição de traços físicos, muito concretamente no que diz respeito ao rosto.

A partir deste texto de autor, que se pretende que sirva também de modelo, serão desencadeadas algumas actividades com vista a incentivar os alunos para a escrita de textos descritivos.

Nesta sequência faremos incidir o nosso trabalho sobre a escrita do retrato e do auto – retrato.

Uma vez que esta sequência de actividades exige a participação activa dos alunos, achamos pertinente estabelecer algumas regras para que a intervenção decorresse com a celeridade devida. Assim ficará estipulado que :

- sempre que se solicitar um voluntário e haja mais do que um aluno a se oferecer deverá proceder-se à escolha de forma aleatória (os nomes dos alunos estarão escritos num papel, que se encontra dobrado em quatro partes, dentro de uma caixinha. A professora tira um e este aluno deverá ser o “voluntário”)

Descritores de desempenho:

Escutar para aprender e construir conhecimento: prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível; apropriar-se de novos vocábulos; identificar informação essencial, fazer inferências. Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento): produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas; descrever. Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento): detectar informação relevante. Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento): planificar textos de acordo com o objectivo e o tipo de texto; organizar a informação; redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado).

Conteúdos: Tema, assunto, inferências, descrição, registo e organização da informação, planificação de textos e textualização.

Etapa 1: Compreensão do Oral. Compreensão global da história ouvida: “Branca de Neve e Rosa Vermelha”.

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Nesta etapa, numa primeira fase, os alunos ouvirão a professora ler a história da Branca de Neve e Rosa Vermelha. Os alunos serão alertados para estarem com atenção, pois terão que responder às seguintes questões:

- Qual o nome das duas irmãs? São gémeas?
- São muito parecidas?

✓ Semelhanças e diferenças.

- Quais são as diferenças?
- Quais são as semelhanças?
- A que é comparada a pele das duas irmãs? E a boca?

Com estas questões pretende-se que o aluno esteja atento à leitura e, posteriormente, consiga falar/descrever as características físicas das duas irmãs.

Toda o trabalho desta etapa assenta na exploração e compreensão do oral, como uma fase preparatória para o trabalho de compreensão leitora.

Etapa 2 - Compreensão leitora – Identificação das características físicas e psicológicas das duas personagens.

Metodologia: Trabalho de grupo (três elementos).

Os alunos vão, através da leitura do excerto do livro: “Branca de Neve e Rosa Vermelha”, seleccionar informação pertinente sobre as características físicas e psicológicas das duas irmãs.

De modo a permitir a interajuda, interacção e partilha de saberes, dividir-se-á a turma em grupos de três elementos.

Dois grupos registarão as características de Branca de Neve e os outros dois registarão as características de Rosa Vermelha.

Será entregue a cada grupo o excerto da história (Quadro 1: Excerto da história: Branca de Neve e Rosa Vermelha), que retrata as duas irmãs, e um quadro de registo, a fim de facilitar a recolha da informação pretendida (Quadro 2: Como eram as irmãs).

Quadro 1: Excerto da história: Branca de Neve e Rosa Vermelha

Ali vivia uma senhora, viúva de um vigilante da natureza, com as suas duas filhas, lindas como as rosas das roseiras perfumadas. Chamavam-se Branca de Neve e Rosa Vermelha.

As duas jovens pareciam gémeas.

Mas, quando se lhes olhava o rosto, eram bem diferentes, embora fosse difícil escolher a mais bela...

Ambas tinham a pele branca como as flores de uma das roseiras, e os lábios vermelhos como os da outra. E, enquanto numa, era como se a boca fosse uma rosa aberta, na outra, a boca parecia um botão de rosa.

Durante a leitura, os alunos deverão registar as informações relativas às características físicas das duas irmãs.

Quadro 2: Como eram as irmãs

Descobre como é Branca de Neve.

Descobre como é a Rosa Vermelha.

Branca de Neve	Sim	Não
A sua pele é branca.		
A sua pele é escura.		
A sua pele é pálida.		
Os lábios são vermelhos.		
Os lábios são cor de rosa.		
Os lábios são roxos.		
A sua boca é grande.		
A sua boca é pequena.		
A sua boca é enorme.		
Os seus olhos são azuis, grandes e redondos.		
Os seus olhos são amendoados e cor de mel.		
Os seus olhos são azuis pequenos e redondos.		
Tinha uma covinha no queixo.		
Tinha duas covinhas no rosto.		
Tinha duas covinhas no queixo.		

Branca de Neve	Sim	Não
A sua pele é branca.		
A sua pele é escura.		
A sua pele é pálida.		
Os lábios são vermelhos.		
Os lábios são cor de rosa.		
Os lábios são roxos.		
A sua boca é grande.		
A sua boca é pequena.		
A sua boca é enorme.		
Os seus olhos são azuis, grandes e redondos.		
Os seus olhos são amendoados e cor de mel.		
Os seus olhos são azuis pequenos e redondos.		
Tinha uma covinha no queixo.		
Tinha duas covinhas no rosto.		
Tinha duas covinhas no queixo.		

Concluída a actividade, os grupos partilharão os resultados da pesquisa:

- cor da pele;
- cor dos lábios;
- tamanho da boca;
- cor dos olhos;
- forma dos olhos;
- o que tinha Branca de Neve no rosto;
- o que tinha Rosa Vermelha no queixo.

Discussão

Após a discussão sobre as características físicas das duas irmãs será pedido aos grupos uma tarefa um pouco mais complexa: queremos que retirem do texto (excerto) as comparações que a autora estabelece entre as características das irmãs e o contexto em que elas estão inseridas. Também, pedir-se-á aos alunos que sejam um pouco “autores do livro” ao fazerem algumas inferências sobre os olhos das duas irmãs.

Será entregue a cada grupo de trabalho o quadro 3 para que respondam de acordo com o solicitado.

Quadro 3: Como é Branca de Neve e Rosa Vermelha?

Branca de Neve tinha a pele branca como _____
Rosa Vermelha tinha a pele branca como _____
Branca de Neve tinha os lábios vermelhos como _____
Branca de Neve tinha os lábios vermelhos como _____
Branca de Neve tinha a boca pequena parecia um _____
Rosa Vermelha tinha a boca grande parecia uma _____
Branca de Neve tinha os olhos grandes e redondos pareciam _____
Os olhos de Branca de Neve transmitiam _____
Rosa Vermelha tinha os olhos amendoados faziam lembrar _____
Os olhos de Rosa Vermelha transmitiam _____

Após a realização da actividade de recolha de informação, os alunos partilharão o resultado da mesma, confrontando as opiniões. Posteriormente, será solicitado que:

- partilhem os sentimentos provocados pela leitura do excerto;
- revelem a sua opinião acerca das duas irmãs.

O resultado da partilha deverá ficar registado no caderno e na sala de aula.

A seguir, e numa forma de sistematização dos conhecimentos, os grupos que pesquisaram sobre a Branca de Neve deverão fazer o retrato da Rosa Vermelha e os que pesquisaram sobre a Rosa Vermelha farão o retrato de Branca de Neve, de acordo com as descrições feitas pelos colegas.

Quando o desenho estiver concluído, cada grupo apresentará o seu trabalho. Compete aos restantes alunos avaliar a descrição dos colegas e aferir se esta corresponde ao que foi dito durante o percurso.

Etapa 3 – Expressão oral – Descrição das características físicas. Retrato físico.

Metodologia: Trabalho em grande grupo.

Nesta etapa será proposto aos alunos que falem das características físicas dos colegas.

Os alunos deverão receber as seguintes instruções:

- Primeiro apresenta o colega que vais descrever.
- Não te esqueças de começar com uma visão geral (exemplo: O Braúlio é alto e magro...).
- Depois deves descrever os pormenores (cor da pele, cor e forma dos olhos ...).

No caso de os alunos manifestarem muitas dificuldades em caracterizarem os colegas, por falta de vocabulário, a docente deverá fornecer um “banco” de palavras (Quadro 4: Banco de palavras), que servirá de suporte aos alunos, permitindo que a actividade decorra com fluidez e interesse, não esquecendo, também, que esta será uma forma dos alunos aprenderem/contactarem com novos vocábulos.

Quadro 4: Banco de palavras

Rosto	Alongado, bochechudo, largo, de traços delicados, enrugado, fresco, magro, oval, redondo, sardento, sereno...
Cabelo	Áspero, brilhante, comprido, crespo, curto, desganhado, farto, fino, claro, macio, ondulado, raro, revoltado, sedoso...
Sobrancelhas	Arqueadas, direitas, finas, grossas, farfalhadas...
Olhos	Amendoados, arregalados, baços, brilhantes, claros , grandes, pequenos...
Nariz	Achatado, adunco, afilado, arrebitado, comprido, de narinas largas, espetado, largo, pequeno...
Boca	Lábios bem desenhados, de cantos caídos, escancarada, fechada, grande, pequena...
Lábios	Carnudos, finos, grossos, vermelhos...
Pescoço	Comprido, esguio, curto, redondo
Tronco	Forte, magro, frágil, gordo, elegante,
Braços	Compridos, curtos, longos, fortes, fracos
Pernas	Compridas, curtas, longas, fortes, fracas, magras

Convém referir que o “banco” de palavras deverá ser enriquecido com outras possíveis palavras proferidas pelos alunos.

Será pedido aos alunos que, sempre que possível, enriqueçam o discurso com adjetivos e/ou qualidades e comparações, de forma a dar mais ênfase ao que está a ser descrito, através dos seguintes estímulos:

- a que comparas o cabelo do teu colega;
- a cor dos olhos, o que te faz lembrar;
- o teu colega é:
- alto/ forte; gordo/magro;
- é o mais alto, é o mais magro
- os olhos são tristes, alegres...
- a expressão revela ternura, alegria, espanto, felicidade, traquinice, rebeldia.

O produto destas descrições (adjectivos e comparações) será registado em listas e afixado na sala de forma a ser enriquecido e utilizado sempre que necessário.

Etapa 4 – Expressão oral – Auto - Retrato

Metodologia: Trabalho em grande grupo.

Nesta etapa os alunos serão mobilizados a traçarem um esboço de si próprios. Para motivação dos alunos e promoção de uma observação cuidada e pormenorizada de si próprios (traços físicos), a docente levará um espelho que servirá de suporte à actividade.

A docente deverá solicitar um voluntário para iniciar a actividade. Caso se verifique muitos voluntários obedecer-se-á ao que foi estipulado no início da aula. Após a “escolha” do voluntário, a docente deverá dizer que o tema da aula é o auto-retrato, explicitando o que isso significa. Após a explicitação do conceito deverá dar algumas indicações no sentido de dar seguimento à actividade proposta.

Imagina que estás pela primeira vez nesta turma. Não conheces ninguém e o mesmo acontece com os teus colegas. Eles também não te conhecem, mas estão muito curiosos:

- Começa pelo teu nome, idade, onde moras e o que tu achas sobre ti.
- A seguir descreve aquilo que tu consideras de maior relevância em ti (olhos, boca...)
- Agora, diz alguma coisa sobre ti, mais pessoal, ou algo que queiras fazer no futuro.

O mesmo procedimento deverá ser adoptado para toda a turma, para que se possa fazer um levantamento do maior número possível de características físicas e, assim, reforçar e sistematizar as aprendizagens.

Paralelamente à descrição física, a docente deverá incentivar os alunos a fazerem comparações e a atribuírem qualidades.

Após esta actividade de exploração oral, em que cada aluno olha para o espelho e fala sobre as suas características a professora deverá pedir que:

- desenhem o seu auto-retrato;
- façam a legenda das características de maior relevância;
- coloquem o desenho no placard da sala;

- verifiquem se o desenho “retrata” o colega;
- se tivessem que melhorar o desenho do colega o que acrescentariam ou retirariam.

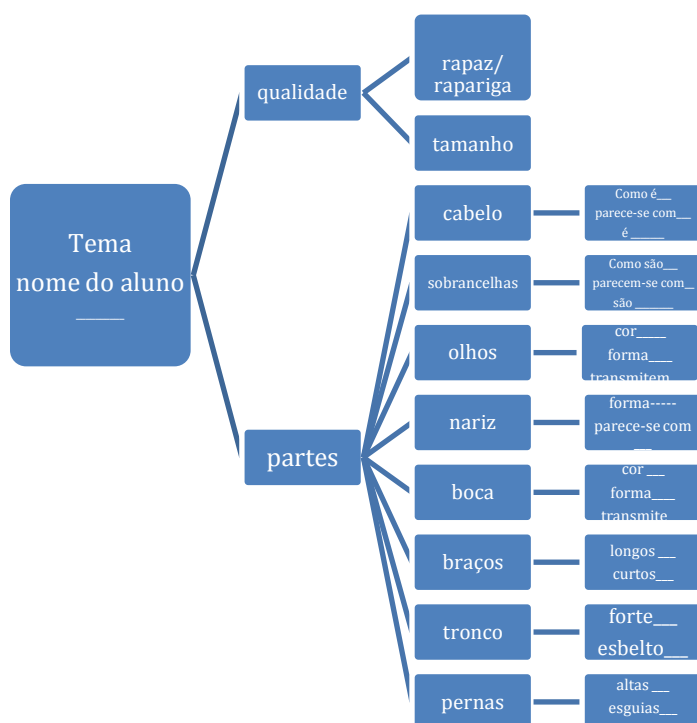
Etapa 5 – Planificar textos de acordo com o objectivo e o tipo de texto.

Metodologia: Trabalho em grande grupo.

Nesta etapa os alunos serão convidados a escolher um colega para, a partir das suas características, se desencadear um processo de escrita. Caso não haja consenso a escolha será *aleatória*.

Assim, a turma deverá planificar o texto, tendo em conta a criança escolhida. Para a planificação do texto será dado a cada aluno uma grelha.

Quadro 5: Planificação do texto



No quadro deverá haver uma grelha idêntica, para que todos os alunos, em simultâneo, façam a planificação do texto. O preenchimento da grelha funcionará como um esquema agregador e organizador de toda a informação geradora ou mobilizadora da escrita do texto que pretendemos. Parece-nos, também, que esta

forma esquemática de organizar informação é mais fácil de retomar sempre que necessário.

Depois de feita a planificação, um aluno deverá ler toda a informação, a fim de aferirmos se está tudo correcto. Os alunos, com a supervisão do professor, devem verificar se:

- não se esqueceram de nada;
- existem pormenores que não foram mencionados e que são importantes referir;
- podem melhorar aspectos relativamente ao vocabulário

Depois de uma análise e discussão em grande grupo, e se for pertinente, os alunos podem reformular a planificação com os elementos provenientes da discussão.

Posteriormente será realizada a primeira escrita, com base na planificação.

O texto será escrito no quadro. Ao longo do processo os alunos deverão ser questionados sobre o que estão a escrever, numa atitude de reflexão e revisão do trabalho.

Depois de o texto estar todo escrito far-se-á a revisão final para que o texto seja passado a limpo no caderno. Um aluno que escreva com mais rapidez deverá passar o mesmo texto numa cartolina A4, para que seja editorado.

Anexo 5 – Sequência didáctica – descrição de espaços exteriores - jardim

Apresentação da sequência

Esta sequência enquadra-se na abordagem do texto descritivo, mais concretamente na descrição de paisagens. É uma sequência que introduz os assuntos a partir da compreensão e expressão oral, de forma a promover nos alunos estratégias de atenção e retenção de informação, bem como expressar sentimentos, emoções e descrever situações do seu quotidiano. Para além da abordagem oral, há também a considerar a componente da leitura com vista a desenvolver nos alunos hábitos e treino de retirar informação necessária/pertinente, esquematizar e responder a questionários e a componente da escrita, através da qual se pretende criar nos alunos o hábito de recolher e organizar a informação, planificar e redigir textos de acordo com o plano traçado.

A planificação é tida como o momento em que os alunos estruturam o discurso oral em discurso escrito, é o momento em que esquematizam o seu conhecimento e o organizam, de forma a que estes conhecimentos se tornem instrumentos eficazes na escrita.

Optamos por trabalhar o texto descritivo a partir de esquemas diversificados, porque é uma tipologia textual com uma estrutura própria e segundo Costa e Pereira (2003) pouco explorada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para Santana:

O texto descritivo implica uma descentração do objecto para que o texto não fique dele dependente, o que exige o domínio não só da estrutura do texto como de elementos de coesão que facilitem a compreensão do objecto, sem demasiado ruído, nomeadamente através da utilização de anáforas, exóforas e elipses, o que, para crianças muito novas, é mais difícil.

(Santana, I. 2007: 75)

Para além do trabalho realizado ao nível da planificação teremos também a preocupação de conduzir os alunos à redacção e revisão dos textos. Tendo em conta que a escrita é um processo complexo deve munir-se os alunos de instrumentos capazes de facilitar o processo. Consideramos que, para além da planificação,

deveríamos munir os alunos da prática da revisão, uma vez que esta permite *reler, corrigir e reformular repetidamente o que estão escrevendo* (Cassany 2004). Esta prática conduzirá a uma escrita mais reflectida e consentida.

O trabalho de escrita deverá ser editorado na sala de aula.

Para motivar e sensibilizar os alunos para esta actividade serão lidos/explorados os livros: O Gigante Egoísta de Wilde com ilustrações de Fátima Afonso e a árvore de Sophia de Mello Breyner Andresen. O primeiro contém a descrição do jardim do Gigante Egoísta e o segundo descreve uma árvore. A leitura das obras permitirá, aos alunos, o contacto com um texto de referência, o que lhes proporcionará um conhecimento dos mesmos a nível da macro e micro-estrutura.

Descritores de desempenho:

Escutar para aprender e construir conhecimento: prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: responder a questões acerca do que ouviu; fazer inferências.

Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento): expressar sentimentos e emoções e produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas; descrever. Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento); fazer uma leitura que possibilite: transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros - síntese, mapas conceptuais e esquemas. Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar.

Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento): planificar textos de acordo com o objectivo e o tipo de texto; organizar a informação; redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado).

Conteúdos: Vocabulário, inferências, descrição, pesquisa e organização da informação, hierarquização da informação, mapas de ideias, planificação de textos e textualização.

Etapas 1- Compreensão do oral (escutar para aprender) e expressão oral (falar para aprender) Leitura do livro: “O Gigante Egoísta”

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Esta etapa será vocacionada para a leitura da história do: “Gigante Egoísta” de Oscar Wilde com ilustrações de Fátima Afonso. Com esta actividade pretende-se que os alunos sejam capazes de: relatar; recontar; contar e descrever.

A docente mostra o livro aos alunos e alerta que a sessão vai decorrer a partir da leitura e exploração da história do Gigante Egoísta. Pede às crianças para estarem atentos, porque no final da audição terão de responder às seguintes questões:

- onde decorre a acção;
- como é o local onde decorre a história: antes e depois de aparecer o gigante (descrever o jardim antes e depois do regresso do gigante).

- o que sensibilizou o gigante a ponto de o tornar amigo das crianças;

Depois da discussão/descrição do jardim a docente deverá incentivar os alunos a emitirem preferências, justificando-as. Para isso deverá questionar:

- qual é o jardim da tua preferência, o que existia antes ou depois de o gigante aparecer? Porquê?

Etapa 2: Expressão oral (falar para aprender); descrição do jardim, a partir do desenho

Metodologia: Trabalho individual

Depois do debate e descrição do jardim feito na etapa anterior, a docente, nesta etapa, pedirá aos alunos para desenharem o jardim do Gigante Egoísta, de acordo com as referências do texto. Os alunos poderão desenhar o jardim que existia antes de o gigante ter regressado da Cornualha, ou o jardim após a sua chegada.

Depois de desenharem deverão descrever o seu desenho e aferir, conjuntamente, se o desenho e o discurso combinam com o texto do autor.

Durante a descrição a docente deverá dar indicações no sentido de se estabelecer um discurso coerente e esse concretize o que se pretende: descrição do jardim.

Os desenhos deverão se afixados na parede da sala.

Etapa 3 – Ler para aprender: “O gigante egoísta”

Metodologia: Trabalho de grupo (quatro elementos cada grupo)

Nesta etapa os alunos deverão ser capaz de ler autonomamente, organizar e esquematizar a informação de acordo com os esquemas dados.

Cada grupo receberá o excerto com a descrição do jardim (quadro 1). A primeira leitura será feita em grande grupo, de forma a serem ultrapassadas algumas dúvidas ou questões. Posteriormente, cada grupo deverá reler o excerto, retirar a informação pertinente e preencher o quadro 2.

Quadro 1: Excerto

(...) Era um belo e grande jardim, todo atapetado de macia e relva verde. Aqui e ali, havia lindas flores, que eram como estrelas entre a relva, e havia doze pessegueiros que, ao chegar a Primavera, se cobriam de delicadas flores cor de rosa-pérola, e no Outono carregavam-se de deliciosos frutos. As aves pousavam nas árvores e cantavam tão suavemente que as crianças interrompiam os seus jogos para as ouvir

Quadro 2: Registo

O jardim		
	Como é	A que se compara
aspecto geral do jardim		
relva		
flores		
pessegueiros		
O que senti ao ler o excerto		

Depois de concluída a tarefa, cada grupo deverá apresentar, oralmente, o produto do seu trabalho: descrição do jardim.

Etapa 4 - Compreensão do oral (escutar para aprender) e expressão oral (falar para aprender) Leitura do livro: “a árvore”.

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Nesta etapa optamos por recorrer ao livro da Sophia de Mello Breyner Andresen, a árvore, para motivar e gerar conhecimento aos alunos. Assim. A docente deverá ler a narrativa, uma vez que a leitura dos alunos ainda é pouco fluente. A docente nesta actividade poderá começar por mostrar a capa do livro, com o título e pedir aos alunos que antecipem o conteúdo. Com esta antecipação pretende-se que os alunos fiquem alerta para o temática a desenvolver nesta etapa de trabalho.

Após esta breve apresentação do livro, a docente deverá ler, mas antes pede aos alunos para estarem atentos, porque depois da leitura deverão saber:

- em que sítio crescia a árvore;
- se era grande ou pequena;
- como era o tronco;
- como era a copa;
- como eram os ramos;
- como era a folhagem;
- o que sentiram com a leitura da história.

Depois da leitura, que poderá ser interrompida para esclarecimento de dúvidas e explicitação de algum vocabulário, os alunos deverão produzir discursos com o objectivo de recontar o que ouviram. Posteriormente deverão produzir discurso com o objectivo de descrever a árvore e expressar sentimentos e emoções.

Terminada a tarefa, os alunos deverão desenhar a árvore do livro “a árvore”. Depois de desenhar cada aluno deverá apresentar/descrever a sua árvore à restante turma e afixá-la na sala.

Posteriormente, será elaborada uma lista com as palavras desconhecidas e respectivos sinónimos, para que a informação seja recuperada sempre que necessário.

Etapa 5 – Ler para aprender: “a árvore” Exploração do Livro a árvore de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Metodologia: Trabalho a pares

Nesta fase será solicitado a cada par que leia o excerto e sublinhe as palavras/expressões que caracterizam a árvore do texto. Para isso, será entregue um excerto do livro, quadro 3, a partir do qual os alunos irão retirar a informação inerente à descrição da “árvore”.

Quadro 3: Excerto

(...) Assim o povo dessa ilha sentia-se tão feliz e orgulhoso por possuir uma árvore tão grande e tão bela. Em nenhuma outra ilha do Japão, nem nas maiores, existia outra tão grande. Até os viajantes que por ali passavam diziam que mesmo na Coreia e na China nunca tinham visto uma árvore tão alta, com a copa tão frondosa e bem formada.

E, nas tardes de Verão, as pessoas vinham sentar-se debaixo da larga sombra e admiravam a grossura rugosa e bela do tronco, maravilhavam-se com a leve frescura da sombra, o suspirar da brisa entre as folhagens perfumadas.

(...) – Como era alta e bela! – diziam.

- Como a sua sombra era perfumada!
- Como era doce e leve o sussurrar da brisa nas folhas!
- Como a sua copa era redonda e bem formada!
- Como as suas folhas eram verdes e bem desenhadas!
- Como era tão suave a frescura debaixo dos seus ramos nas manhãs de Verão!

Após terminada a tarefa, cada par deverá ler as palavras e/ou expressões sublinhadas, de modo a que se gere uma partilha e discussão dos dados recolhidos.

Posteriormente será entregue a cada par uma grelha, quadro 4, para registarem e organizarem a informação recolhida, quadro 4.

Quadro 4: Registo e organização da informação recolhida

"a árvore"					
Como era					
A árvore	O tronco	A copa	Os ramos	A folhagem	
Sensações					
Como era a sombra					
Qual era o efeito das folhas e da					

Após o registo da informação será solicitado aos alunos para lerem o que registaram e, posteriormente, fazerem a descrição oral da "árvore" da Sophia de Mello Breyner Andresen.

Etapa 6 – Escrever para aprender – Planificar e seleccionar

Metodologia: Trabalho individual/pares

Nesta etapa os alunos deverão ir ao recreio da escola, a fim de observarem, atentamente as árvores.

A professora deverá pedir aos alunos que observem as árvores do recreio e seleccionem a árvore preferida, para a desenharem.

A professora deverá dar algumas indicações para que seja feita uma observação eficaz (que cumpra os objectivos pretendidos):

- olhem bem para a árvore: é alta, baixa, média
- olhem com atenção para o tronco (podem tocar): é liso, rugoso, áspero...
- para a copa: ramos, folhas, flores, frutos;
- a cor

Após a observação das árvores, cada aluno, ainda no recreio, desenhará a árvore que seleccionou. Depois do desenho os alunos, já na sala de aula, receberão o esquema (Quadro 5: Planificar a escrita), aonde registarão os elementos resultantes da observação. No caso de dois alunos terem seleccionado e desenhado a mesma árvore deverão preencher apenas uma grelha. Farão um trabalho a pares, cooperativo, em que deverão chegar a um consenso quanto ao preenchimento da grelha.

Quadro 5: Escrita - Planificar a escrita

A árvore que eu escolhi chama-se _____

```

graph TD
    A[Árvore] --- B[como é a minha árvore]
    A --- C[grande  
pequena  
média]
    C --- D[frondosa  
possante  
frágil]
    A --- E[tronco é:  
rugoso  
liso  
macio]
    A --- F[muitos ramos  
poucos ramos  
sem ramos]
    A --- G[com muitas folhas  
com poucas folhas  
sem folhas (despida)]
    A --- H[as suas folhas são:  
verde escuro  
verde claro  
castanhas  
outra]
  
```

Comentário

Gosto do /a (nome da árvore) _____ porque me transmite:

segurança

paz

tranquilidade

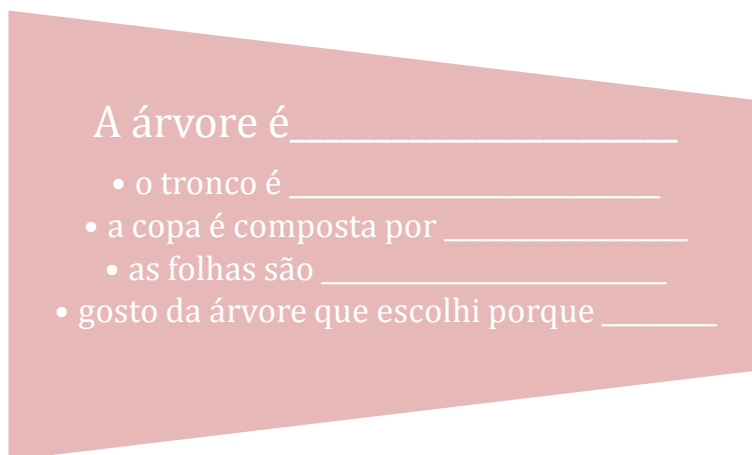
alegria

outra _____

Após cada aluno ter preenchido o esquema com as características da árvore deverá apresentar oralmente a sua árvore, respeitando a planificação.

Depois de o aluno apresentar o seu trabalho e como forma de sistematizar e reagrupar o material disponível ser-lhe-á dado um esquema (Quadro 6: sistematização).

Quadro 6: Sistematização



A árvore é _____

- o tronco é _____
- a copa é composta por _____
- as folhas são _____
- gosto da árvore que escolhi porque _____

Depois deste trabalho oral e escrito, deverá ser seleccionado um trabalho para se proceder à escrita colectiva. Essa escrita deverá ser realizada no quadro para que todos os alunos participem e tenham um modelo.

Posteriormente, os alunos dois a dois (após terem seleccionado um trabalho do par) deverão escrever um texto numa folha, cedia pela docente, com algumas orientações. A professora deverá acompanhar o processo de escrita, de forma a orientar os alunos e proporcionar uma reflexão/revisão contextualizada e significativa, para o aluno.

Etapa 7 – Ler para aprender - Descrever segundo uma perspectiva.

Metodologia: Trabalho a pares.

Nesta etapa pretende-se que os alunos sejam capazes de descrever através de uma determinada perspectiva. Para introdução desta temática e dando continuidade à exploração do livro: “O Gigante Egoísta” de Oscar Wilde, será entregue a cada par o excerto (Quadro 7: Excerto), de forma a mobilizar e sensibilizar os alunos para a tarefa a que nos propomos.

Quadro 7: Excerto

(...) Saltou da janela e olhou para fora.

Que viu ele? Um espectáculo maravilhoso. Por um buraco pequenino do muro, as crianças tinham entrado e estavam sentadas nos ramos das árvores. Em todas as árvores ele viu uma criancinha. E as árvores ficaram tão contentes ao vê-las de novo, que se cobriam de flores e agitavam suavemente os ramos sobre as suas cabecitas. As aves voavam e chilreavam alegremente, as flores espreitavam por entre a relva e riam.

Numa primeira fase será feita, por um aluno, a leitura para o grande grupo do excerto, e posteriormente a exploração oral do mesmo texto com as seguintes questões orientadoras:

- O gigante depois de se levantar olhou para fora. Por onde terá ele olhado? Para onde terá olhado? Gostou do que viu?
- O que viu o gigante?
- Por onde entraram as crianças?
- O que estava mais perto da janela do gigante, as árvores ou o muro?
- Depois de entrarem para onde foram as crianças?
- Onde se sentaram, debaixo das árvores? Em cima das árvores? Atrás das árvores? À frente das árvores?
- O que sentiram as árvores por terem de novo as crianças?
- Para ti, o que aconteceu no jardim?

Após a exploração oral os alunos, aos pares, deverão volta a ler o excerto e registar a informação no quadro 8.

Quadro 8: Registos

O gigante depois de se levantar olhou para fora.						
Por onde olhou?	Para onde olhou?	O que viu?	Onde estavam as crianças?	Estavam todas na mesma árvore?	O que sentiram as árvores?	Outros aspectos
Comentário: segundo a tua opinião o que aconteceu naquele jardim?						

Etapa 8 – Descrever segundo uma perspectiva – janela

Metodologia: Trabalho de grupo (quatro alunos).

Os alunos serão mobilizados a observar a paisagem circundante através de uma janela da sala de aula.

Para que a observação seja eficaz a docente deverá preparar os alunos para a observação, dando alguns estímulos:

- vão olhar atentamente lá para fora, através da janela da sala;
- devem olhar atentamente para o que conseguem ver;

Depois destas indicações os alunos devem dirigir-se para as janelas (a sala tem três janelas), cada grupo ocupará uma janela. A docente deverá passar pelos grupos e deverá orientar a observação com as seguintes questões:

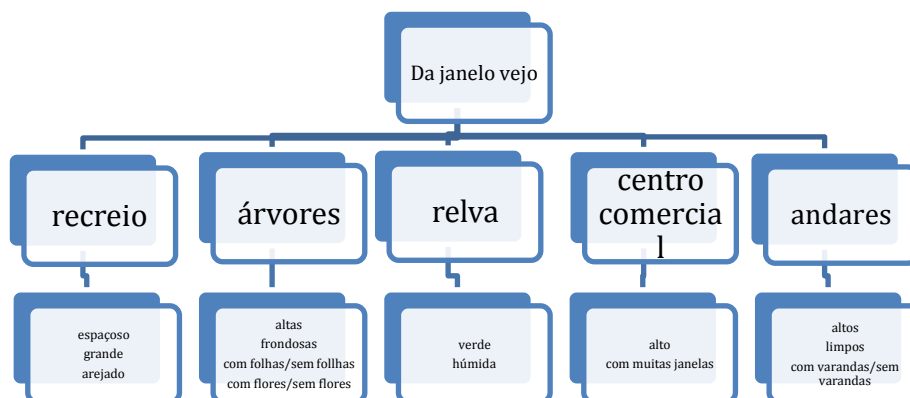
- de que local estão a observar;
- digam o que estão a ver;
- como é o que estão a ver;

- reparem no que o que está mais perto e no que está mais afastado;
- o que está à frente de...
- o que está atrás de ...
- à direita...
- à esquerda....
- o que sentem ao ver o que estão a observar.

Os alunos deverão produzir um discurso com a finalidade de descrever o que estão a observar, não esquecendo que estão a descrever a partir de um determinado ponto de observação.

Após o trabalho exploratório, os alunos, em grupo, deverão esquematizar a informação recolhida. Para isso, a docente entregará os esquemas (quadros 9, 10 e 11), nos quais os alunos deverão colocar um x a assinalar o que corresponde à sua observação ou escrever, conforme o sugerido pelo esquema.

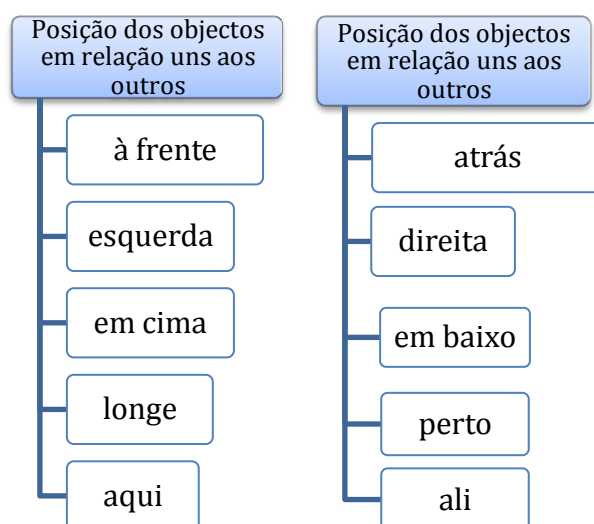
Quadro 9



Quadro 10

o que está mais perto da janela	1.º _____	2.º _____	3.º _____
o que está mais afastado	1.º _____	2.º _____	3.º _____

Quadro 11



Os alunos deverão deslocar-se, sempre que necessário, à janela, a fim de verificarem e certificarem-se de que o que estão a registar corresponde ao real/observado.

Após o registo de toda a informação recolhida, cada grupo deverá partilhar o resultado do seu trabalho com o grande grupo.

A partir dos esquemas 9, 10 e 11 os alunos vão organizar a informação recolhida no quadro 12.

Quadro 12

Organização da informação				
De que ponto observamos	Elementos observados	Como eram	Onde estavam (relação dos objectos entre si)	Outros
Comentário: O que senti? Alegria, emoção, desagrada, tristeza....				

Após a organização da informação, os alunos voltam a partilhar em grande grupo o resultado do seu trabalho.

Depois da partilha, deverão redigir um texto sobre o que observaram, tendo em conta o quadro 12. Posteriormente, será feita a revisão do texto. A revisão do texto será feita em grupo, com a ajuda das duas professoras.

Depois da revisão os textos serão passados a limpo e expostos na sala de aula.

Anexo 6 – Plano de acção

Plano de acção

Actividade	Periodicidade	Cronograma
Seleção/ escolha do jardim		Outubro
Visita de Estudo ao jardim: Museu Anjos Teixeira - Sintra	3h	2 de Novembro Escrita do Pré- teste (texto da 1.ª recolha)
Ensino de léxico	1h por sessão	9,17, 24, 30 de Novembro
Ensino de léxico	1h por sessão	2, 7, 14 de Dezembro
Ida a um jardim local/escola	2h:30m	11 de Janeiro
Ensino de léxico	1h por sessão	12, 18,19, 25, 26 de Janeiro
Descrição (retrato e auto-retrato)	1h por sessão	2, 8, 16 e 22, 23 de Fevereiro
Ida a um jardim local/escola	2h:30m	1 de Março
Descrição (espaços exteriores - jardim)	1h por sessão	2,16, 22, 29 de Março
Descrição (espaços exteriores - jardim)	1h por sessão	26, 27 de Abril
Ida a um jardim local/ escola	2h:30 m	4 de Maio
Descrição (espaços exteriores - jardim)	1h por sessão	10, 11 de Maio
Visita de Estudo ao jardim: Museu Anjos Teixeira - Sintra	1h por sessão	18 de Maio Escrita do Pós-teste (texto da 2.ª recolha)
Idas ao jardim		Novembro – Janeiro – Março – Maio